



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGENEB)**

SIMONE APARECIDA FONSECA ALVES

**OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO –
GO**

**URUTAÍ
2025**

SIMONE APARECIDA FONSECA ALVES

**OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO –
GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica – nível mestrado – do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí, como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Ensino para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Atuação docente e educação para a cidadania

Orientador: Daniel Valério Martins

**Urutaí
2025**

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

A474 Alves, Simone Aparecida Fonseca
Os 20 anos da Lei 10.639/03: uma proposta de implementação de
uma educação literária antirracista em uma escola de Pires do
Rio-GO / Simone Aparecida Fonseca Alves. Urutai 2025.

143f. il.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação
Básica (Campus Urutai).
1. Carolina Maria de Jesus. 2. Diário de Bitita. 3. Lei 10.639/03.
4. Educação antirracista. 5. Interdisciplinaridade. I. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>MATERIAL TEXTUAL/MANUAL PEDAGÓGICO</u> | |

Nome Completo do Autor: SIMONE APARECIDA FONSECA ALVES

Matrícula: 2023101332140013

Título do Trabalho: OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO – GO

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 08/07/2025

O documento está sujeito a registro de patente?	☐ Sim	☒ Não
O documento pode vir a ser publicado como livro?	☒ Sim	☐ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE APARECIDA FONSECA ALVES**
Data: 02/07/2025 19:39:13-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

PIRES DO RIO,
Local

08/07/2025.
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



Documento assinado digitalmente

DANIEL VALERIO MARTINS

Data: 02/07/2025 21:06:02-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 63/2025 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, às dez horas e quinze minutos, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Simone Aparecida Fonseca Alves**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado **OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO – GO**. A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Daniel Valério Martins**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. A banca considerou que a pesquisa e o produto educacional são importantes aportes teórico-metodológicos para o campo da Educação em Relações Étnico-raciais e para o ensino das culturas Africanas e Afrobrasileiras nas Escolas, e que carece de pequenos ajustes para seu depósito definitivo. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dr. Daniel Valério Martins	PPGEnEB/IF Goiano – Campus Urutaí	Presidente
Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira	PPGEnEB/IF Goiano – Campus Urutaí	Membro Interno
Prof. ^a Dr. ^a Ana Carolina Fialho de Abreu	UESB	Membra Externa

Documento assinado eletronicamente por:

- **Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí (10651417000259)**, em 27/06/2025 18:38:19.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/06/2025 09:36:23.
- **Ana Carolina Fialho de Abreu, Ana Carolina Fialho de Abreu - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia (14485841000140)**, em 30/06/2025 16:10:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 720292

Código de Autenticação: b4e3bc1229



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO – GO

Título do produto educacional: Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Autora: Simone Aparecida Fonseca Alves

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 27 de junho de 2025, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Daniel Valério Martins (Orientador - PPGEEnEB/IFGoiano)

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias
Silveira (Membro interno - PPGEEnEB/IFGoiano)

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Fialho de
Abreu (Membra externa - UESB)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano - Campus Urutai** (10651417000259), em 30/06/2025 11:10:31.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/06/2025 11:26:31.
- **Ana Carolina Fialho de Abreu, Ana Carolina Fialho de Abreu - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia** (14485841000140), em 30/06/2025 16:08:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 720301

Código de Autenticação: 8e51625aba



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutai

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAI / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-
Graduação em Ensino
para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

Discente: Simone Aparecida Fonseca Alves

Título da Dissertação: OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO – GO

Título do Produto: Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

**FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL (PE)**

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.	(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. (X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
*Mais de um item pode ser marcado.	
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou	() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática

aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	profissional do discente. (X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado. () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.	() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. () PE com acesso público e gratuito.
	() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. (X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado. (X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	() PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). (X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).
Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE: O produto educacional elaborado a partir das teorias de leitura tem aplicabilidade em âmbito nacional, valendo-se de adaptações ao contexto de replicabilidade, contribui com o processo ensino e aprendizado e proficiência leitora.	

Prof. Dr. Daniel Valério Martins - Presidente

Prof. Dr. Ricardo Diógenes - Membro interno

Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Fialho de Abreu - Membro externa

Urutai-GO, 01 de julho de 2025.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano - Campus Urutai (10651417000259)** , em 01/07/2025 12:22:01.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 01/07/2025 12:26:15.
- **Ana Carolina Fialho de Abreu , Ana Carolina Fialho de Abreu - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia (14485841000140)** , em 01/07/2025 13:23:37.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 01/07/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 721639

Código de Autenticação: b9fef9ffc9



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutai

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, SN, Zona Rural, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900

[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

Agradecimentos

Escrever uma dissertação é um trabalho solitário, mas ao longo desse percurso, tive a sorte de contar com pessoas que, a cada momento, ofereceram-me ouvidos atentos, olhos vigilantes e lábios que proferiram palavras amigas, acalentando meu ânimo e iluminando o caminho a seguir. Mãos cuidadosas também me ajudaram a enxergar problemas textuais que, movida pelo cansaço, eu não conseguia perceber. Por isso, aproveito este espaço para expressar minha profunda gratidão a todos que foram fundamentais nesta jornada.

A Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele essa jornada não seria cumprida.

Ao meu orientador, professor Doutor Daniel Valério Martins, pela orientação paciente e atenciosa e por acreditar no meu potencial e no valor desta pesquisa.

À professora Doutora Marise de Santana, pelos apontamentos que enriqueceram a discussão realizada na dissertação durante a qualificação e que nos guiou como um farol, durante a elaboração do Produto Educacional. Eu lhe serei eternamente grata pela partilha de conhecimentos.

À professora Doutora Cíntia Maria Felício Koch, pela leitura atenta da dissertação, durante a etapa de qualificação, por nos apontar referências imprescindíveis para a escrita. Agradeço enormemente a sua atenção e carinho pela temática desta dissertação.

Meus agradecimentos se estendem à Professora Doutora Ana Carolina Fialho de Abreu e ao Professor Doutor. Ricardo Diógenes Dias Silveira, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa desta dissertação, disponibilizando parte de seu valioso tempo e saber para contribuírem com este trabalho.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo ao longo da jornada, e a todos os (as) professores (as) do programa, que, durante as disciplinas cursadas, compartilharam generosamente seus conhecimentos e palavras encorajadoras, contribuindo de forma significativa para minha formação acadêmica e pessoal.

Às professoras de Língua Portuguesa, História e Arte de uma escola do Sudoeste Goiano, que prontamente aceitaram participar como sujeitos da pesquisa, tornando esta pesquisa viável. Obrigada por acreditarem que a educação muda vidas! Agradeço ainda à professora Vilene Lopes, diretora do *lôcus* da pesquisa, por nos receber tão bem, facilitando o nosso acesso às professoras participantes.

Ao meu marido Pascoal Alves Filho, pelo amor, carinho, paciência, companheirismo e incentivo durante a escrita da dissertação.

Aos meus filhos Maria Laura Fonseca Alves e José Renato Fonseca Alves, razões para tudo continuar, agradeço-lhes pela torcida, pela preocupação e pelo amor de sempre. Essa conquista também é por vocês.

Aos meus amados pais José Luiz Fonseca e Maria Abadia de Fátima Fonseca que também torceram incondicionalmente para que eu alcançasse mais este degrau na minha trajetória acadêmica. Obrigada pelas orações e suporte durante todo o caminho.

Aos meus queridos irmãos, Arnaldo Luís Fonseca e Agnaldo Fonseca, e amigos Clêda Luiza, Ângela, Keides, Maiune, Patrícia, Leonice, Gigliane e Jailson por me incentivarem e me auxiliarem durante esta jornada, cada um a seu modo, mas sempre estendendo a mão quando deles mais precisei. Muito obrigada por tudo!

A todos que emanaram boas energias para que a conclusão desta pesquisa fosse um sucesso, minha eterna gratidão!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	18
RESUMO	19
ABSTRACT	20
I MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO BÁSICA: NOTAS SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	26
1.1 O Movimento Negro no Brasil: história de lutas e conquistas.....	26
1.2.1 A Lei 10.639/03 e os outros documentos oficiais.....	39
1.2.2 PCNs e BNCC: documentos basilares para a educação étnico-racial em sala de aula.....	45
1.2.3 Com a palavra, o Documento Curricular para Goiás – ampliado.....	51
II CAROLINA MARIA DE JESUS E A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA AFRO-DIASPÓRICA	57
2.1 Primeiras palavras	57
2.2 Literatura afro-diaspórica e o lugar de Carolina Maria de Jesus.....	57
2.3 Identidade diaspórica de Carolina Maria de Jesus na obra “ <i>Diário de Bitita</i>	64
III DIALOGANDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE LETRAMENTO RACIAL	75
3.1 Primeiras palavras	75
3.2 Sobre o Centro de Ensino em Período Integral – <i>lôcus</i> da Pesquisa.....	75
3.3 Da etapa metodológica: a pesquisa de campo	78
3.4 Letramento racial crítico e a sala de aula: o que pensar sobre isso?	82
3.5 Letramento racial na educação: breves apontamentos	85
3.6 O lugar da Lei 10.636/03 nas aulas de Língua Portuguesa, História e Arte em um colégio estadual piresino: análise dos dados.....	88
3.7 Dialogando sobre antirracismo: pontos convergentes e divergentes da análise apresentada	112
4 O PRODUTO EDUCACIONAL EM FOCO: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	116
4.1 Apresentação do produto educacional às professoras	120
À GUIA DE CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO 1 – PARTE 1 – CONHECIMENTO DO DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	135
QUESTIONÁRIO 1 – PARTE 2 – SOBRE A AUTORA CAROLINA MARIA DE JESUS (SACRAMENTO, 1914 – SÃO PAULO, 1977) E SUA OBRA LITERÁRIA “DIÁRIO DE BITITA” (1986).	139

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO 2 – PESQUISA DE SATISFAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	142
--	------------

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Lista de quadros

Quadro 1 - Artigos da LDB criados pelas leis 10.639/03 e 11.645/2008	36
Quadro 2 - Síntese dos dados inventariados do primeiro questionário	111
Quadro 3 - Síntese do produto educacional "Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte"	119

Lista de gráficos

Gráfico 1- Evolução da implementação da Lei 10.639/03 (2003-2023)	44
Gráfico 2 - Avaliação do Produto Educacional pelas professoras participantes da pesquisa .	124

RESUMO

Esta dissertação investiga a implementação da Lei 10.639/03 de forma interdisciplinar e antirracista por professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) da escola campo da pesquisa, localizada em Pires do Rio/GO. A pesquisa tem como objetivo principal verificar se a referida legislação, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto particulares, está sendo efetivamente aplicada no contexto escolar por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares. Os objetivos específicos consistem em: analisar as práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais - História; identificar a utilização de materiais e metodologias que favoreçam a abordagem interdisciplinar da temática racial; examinar documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação) para averiguar a presença de diretrizes antirracistas; e, por fim, elaborar, aplicar e validar um Produto Educacional – o Manual Pedagógico, no formato de um *e-book*, intitulado *Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte* – fundamentado na obra literária *Diário de Bitita* (1986), de Carolina Maria de Jesus. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, bibliográfica, documental, empírica e aplicada, com base teórica em autores como Munanga (2005; 2013), Santos (2018) e Fanon (2008), entre outros. Foram utilizados questionários como instrumento de coleta de dados, aplicados às professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, possibilitando a análise crítica das práticas docentes no tocante à aplicação da legislação antirracista. Os dados indicam que, embora as docentes tenham algum nível de familiaridade com a Lei 10.639/03, ainda há lacunas significativas em sua aplicação cotidiana, especialmente quanto à abordagem transversal e à integração entre disciplinas. Verificou-se também que há ausência de ações estruturadas nos documentos institucionais que orientem a efetiva execução da lei. Além disso, a pesquisa revelou que o desconhecimento da obra literária *Diário de Bitita*, entre parte das docentes, reflete a falta de formação continuada e de incentivo à adoção de referências negras na prática pedagógica. A construção e aplicação do Produto Educacional, um Manual Pedagógico intitulado *Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte* mostrou-se um recurso potente para fomentar o debate sobre identidade, racismo, exclusão social e memória histórica de forma lúdica, significativa e crítica. A partir do conteúdo literário de Carolina Maria de Jesus, foi possível estabelecer conexões interdisciplinares e promover uma educação voltada para os princípios da equidade racial e da valorização da cultura afro-brasileira. Conclui-se que a literatura negra, quando integrada ao currículo por meio de metodologias inovadoras e sensíveis ao contexto histórico-social dos estudantes, representa uma ferramenta eficaz na formação cidadã e na promoção de uma educação antirracista, como propõe a Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus; *Diário de Bitita*; Lei 10.639/03; Educação antirracista; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This dissertation examines the interdisciplinary and anti-racist implementation of Law 10.639/03 by teachers of Portuguese Language, History, and Art in the final years of elementary school (8th and 9th grades) at the research field school, located in Pires do Rio, Goiás, Brazil. The primary objective of this study is to investigate whether the aforementioned legislation—which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in both public and private basic education institutions—is effectively being implemented within the school context through interdisciplinary pedagogical practices. The specific objectives are: to analyze pedagogical practices related to Law 10.639/03 in the fields of Language Studies and Social and Human Sciences (History); to identify the use of materials and methodologies that promote an interdisciplinary approach to racial issues; to examine institutional documents (Pedagogical Political Project and Action Plan) in order to assess the presence of anti-racist guidelines; and, finally, to develop, implement, and validate an Educational Product – a Pedagogical Manual in the format of an e-book entitled *Caminhos de Bitita Decoded through Portuguese Language, History, and Art* – based on the literary work *Bitita's Diary* (1986) by Carolina Maria de Jesus. The methodology adopted is qualitative, bibliographic, documentary, empirical, and applied, grounded in theoretical frameworks proposed by authors such as Munanga (2005; 2013), Santos (2018), and Fanon (2008), among others. Data were collected through questionnaires administered to teachers of Portuguese, History, and Art, allowing for a critical analysis of their pedagogical practices concerning the application of anti-racist legislation. The findings suggest that, although the teachers demonstrate a certain degree of familiarity with Law 10.639/03, significant gaps remain in its day-to-day implementation, particularly in relation to transversal approaches and interdisciplinary integration. It was also observed that institutional documents lack structured actions aimed at guiding the effective application of the law. Furthermore, the research revealed that the teachers' unfamiliarity with *Bitita's Diary* reflects a broader issue of insufficient continuing education and lack of encouragement to incorporate Black references into pedagogical practices. The development and implementation of the Educational Product – a Pedagogical Manual titled *Caminhos de Bitita Decoded through Portuguese Language, History, and Art* – proved to be a powerful tool for fostering discussion on identity, racism, social exclusion, and historical memory in an engaging, meaningful, and critical way. Through the literary content of Carolina Maria de Jesus, it was possible to establish interdisciplinary connections and promote an education based on the principles of racial equity and the appreciation of Afro-Brazilian culture. In conclusion, when Black literature is incorporated into the curriculum through innovative methodologies that are sensitive to students' historical and social contexts, it serves as an effective tool for citizenship education and for advancing anti-racist education, as proposed by Law 10.639/03.

Keywords: Carolina Maria de Jesus; *Bitita's Diary*; Law 10.639/03; Anti-racist education; Interdisciplinarity

À GUIA DE INTRODUÇÃO

A Lei 10.639, criada em 2003 e complementada, posteriormente, pela Lei 11.645/2008, completou vinte anos em 09 de janeiro de 2023 e visa estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas na Educação Básica. A imposição desse conteúdo, em sala de aula, para além de uma tentativa de reparação histórica e um reconhecimento da história da escravidão ocorrida no Brasil e no continente africano, parece mobilizar outra situação: fazer conhecer as relações afrodescendentes e étnico-raciais nos currículos da educação básica (Brasil, 2003).

Na escola, lugar em que deveria prevalecer o respeito e as diversidades social e cultural, é comum ouvir discursos preconceituosos e racistas de estudantes e até mesmo de professores a alunos afro-brasileiros, geralmente disfarçados de piadas e brincadeiras discriminatórias, ao ressaltarem as características físicas do corpo negro.

Essas atitudes influenciam negativamente os alunos negros, na medida em que naturalizam e enraízam o preconceito que é reproduzido no espaço escolar, abalando a autoestima deles fazendo com que se sintam excluídos em um ambiente que, em hipótese alguma, deveria segregar.

Defendemos que a escola é um ambiente que, além de ensinar, é um espaço onde se aprendem valores, hábitos saudáveis, crenças, contudo, ainda hoje, vivenciam-se preconceitos de classe, raça e gênero. Discutir atitudes racistas e preconceituosas se dá pela necessidade premente de dar maior visibilidade e protagonismo à comunidade negra e à valorização de sua identidade. A escola, enquanto espaço de socialização, pode permitir o fortalecimento da identidade negra desde a Educação Infantil até os últimos anos da educação básica. Mediante isso, acreditamos em que a identidade negra é constituída também por meio da trajetória escolar, e a escola tem responsabilidade com esses indivíduos, devendo oportunizar a todos os seus aprendizes uma formação acadêmica que os faça sentir-se acolhidos no ambiente escolar, compreender a complexidade racial e a respeitar as diferenças.

E para que esse ensino antirracista se efetive, é que os professores, de diferentes áreas do saber, devem intervir e propor atividades pedagógicas interdisciplinares que visem combater o preconceito racial em sala de aula, tendo em conta que esse tema não deve ser lembrado apenas no dia da Consciência Negra (20 de novembro) ou no dia da Abolição da Escravatura (13 de maio), mas ao longo de todo o ano letivo e, por que não, em toda a vida escolar.

Na qualidade de educadora deste Centro de Educação em Período Integral reconheço a relevância de aprofundar o estudo sobre a abordagem da literatura em sala de aula,

especialmente no que tange à temática racial. Muitos professores, assim como eu, ainda se sentem inseguros em discutir questões raciais de forma adequada, utilizando a literatura como aliada nesse processo.

Adicionalmente, enquanto professora dessa instituição, mulher branca e, portanto, não diretamente afetada pelas vulnerabilidades do racismo, sinto-me na obrigação de implementar um ensino antirracista que ressoe verdadeiramente com meus alunos. É essencial que eles compreendam a gravidade e os impactos que o racismo exerce na vida de muitas pessoas, garantindo que essa reflexão não se mantenha superficial.

Neste contexto, o meu lugar de fala nesta pesquisa não é o de uma pessoa negra, mas sim o de uma professora-pesquisadora que busca formação antirracista. Minha responsabilidade se estende à conscientização não apenas dos meus alunos, mas também de colegas educadores e da sociedade ao nosso redor. O papel que desempenho, tanto como docente quanto na minha vida pessoal, é de alguém que acredita que a luta antirracista deve começar internamente e se expandir pela conscientização dos outros.

O interesse em explorar essa temática emergiu da prática cotidiana em sala de aula, quando percebi minha limitação em relação à Lei 10.639/03. Reconheci a necessidade de trabalhar essa legislação não apenas como um cumprimento normativo, mas como uma ferramenta fundamental para conscientizar todos os alunos, independentemente de sua etnia. No entanto, inicialmente, enfrentei dificuldades em encontrar materiais adequados e em desenvolver uma abordagem que transcendesse a frequentemente limitada perspectiva da escravidão, predominante na maioria dos livros didáticos disponíveis. Assim, surgiu a motivação para estudar essa temática de forma mais aprofundada, com o intuito de buscar embasamento teórico e prático para enriquecer minha atuação pedagógica.

No que tange ao objetivo geral deste trabalho, o nosso é o de verificar se as professoras de Língua Portuguesa, História e Arte do Centro de Ensino em Período Integral, localizado no Sudoeste de Goiás, estão implementando a Lei 10.639/03 de forma interdisciplinar e antirracista nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Cabe salientar que se trata de uma escola de período integral (funcionando de segunda a sexta, das 7h às 14h), oferecendo à comunidade piresina as modalidades de Ensino Fundamental Anos Finais (8º e 9º anos) e Ensino Médio. Há um grande quantitativo de alunos negros matriculados, que embora a instituição especifique em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a necessidade e a importância de se trabalhar a educação antirracista com seus alunos, não detectamos, em seu Plano de Ação/2024, nenhuma atividade sobre a temática antirracista a ser trabalhada durante todo o ano letivo. Por isso, escolhemos este *locus* para que, com nossa

pesquisa, ao implementarmos o Manual Pedagógico, contendo quatro sequências didáticas, que pretendemos elaborar, inspirado na obra “Diário de Bitita”, de Carolina Maria de Jesus, possamos modificar essa realidade.

Como objetivos específicos, buscamos: i) Analisar a implementação da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, História e Arte nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) do CEPI, campo da pesquisa; ii) Identificar se os professores utilizam materiais pedagógicos na implementação da Lei 10.639/2003 nas aulas de Língua Portuguesa, História e Arte nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) – e se a metodologia utilizada permite um trabalho interdisciplinar na escola lócus da pesquisa; iii) Diagnosticar se, nos documentos da unidade escolar como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação há ações que contemplem a implementação da lei em questão para as aulas de Língua Portuguesa, História e Arte nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) do CEPI, campo da pesquisa e iv) elaborar, aplicar e validar um Produto Educacional antirracista, um Manual Pedagógico, na forma de um e-book, que contenha sequências didáticas baseada na obra literária *Diário de Bitita* de Carolina Maria de Jesus, publicada no Brasil em 1986, a ser destinado a professores de Língua Portuguesa, História e Arte que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) do CEPI, campo da pesquisa, localizado no Sudoeste Goiano.

A justificativa para este trabalho ancora-se no fato de que os professores, ainda hoje, trabalham a História e a Cultura Africana em livros didáticos sob a ótica do colonizador e da escravidão, ou seja, livros que trazem apenas uma visão europeia do contexto histórico do período escravocrata. Esta dissertação, por sua vez, pretende abordar o período pós-abolicionista sob outro viés qual seja, por meio da literatura, especificamente por meio da obra literária “Diário de Bitita” (1986), cuja autora, Carolina Maria de Jesus, foi uma mulher negra.

A metodologia desta pesquisa é bibliográfica e documental, uma vez que se ampara em autores que versam sobre o antirracismo no contexto educacional, a exemplo de Munanga (2005; 2013); Santos (2018), Fanon (2008), entre outros. É também qualitativa e aplicada, pois discutirá a questão antirracista tendo como base os questionários respondidos pelas professoras de Língua Portuguesa, História e Arte, sujeitos da pesquisa, atuantes no CEPI, campo da pesquisa.

Como pergunta de pesquisa, elaboramos a seguinte: as professoras de Língua Portuguesa, História e Arte implementam regularmente e de forma interdisciplinar, a Lei 10.639/03 em sala de aula?

Nesse contexto, parte-se da hipótese de que as temáticas raciais previstas pela Lei 10.639/03 não são trabalhadas no do CEPI, campo da pesquisa, de maneira contínua nem interdisciplinar, porque não há estratégias concretas definidas para sua aplicação durante o ano letivo nos documentos institucionais que deveriam regulamentar essa prática, a exemplo do Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação.

A investigação confirmou essa hipótese ao revelar que, embora existam ações realizadas, elas ainda ocorrem de forma isolada e sem articulação interdisciplinar, conforme ensina a lei supramencionada. Ademais, identificou-se a ausência de diretrizes claras nos documentos institucionais e o desconhecimento parcial da obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, entre algumas docentes. Por outro lado, a aplicação do Manual Pedagógico intitulado *Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte*, desenvolvido como Produto Educacional desta pesquisa, demonstrou ser uma estratégia eficaz para fomentar a abordagem antirracista de maneira lúdica e integrada, contribuindo para a efetivação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Além disso, o trabalho ancora-se na proposta antirracista por compreendermos que há, ainda hoje, uma necessidade urgente de se trabalhar esse tema, pois o racismo, em pleno século XXI, está longe de ser extinto. Assim sendo, a escola é um espaço que tem o papel social de tentar modificar esse comportamento no âmbito escolar e, por conseguinte, na sociedade, já que o foco da instituição é formar cidadãos conscientes e antirracistas, e o professor torna-se o agente principal dessa mudança.

A estrutura do presente trabalho é a seguinte: no capítulo *Movimento Negro Brasileiro e a Educação Básica: notas sobre o processo educacional no Brasil*, discutimos o nascimento do Movimento Negro Brasileiro e as suas lutas para a constituição da Lei 10.639/03. Trazemos documentos curriculares brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para embasarem a implementação da lei em sala de aula, já que guiam o trabalho do professor da educação básica. Discutimos a educação antirracista em sala de aula, com foco em como a educação eurocêntrica pode reforçar relações de poder e propagar ações discriminatórias, ainda que de maneira não intencional.

Já no segundo capítulo, intitulado *Carolina Maria de Jesus e a narrativa autobiográfica*, discutimos sobre a literatura afro-diaspórica para compreendermos o cenário em que os negros passaram a ser protagonistas de textos literários, o que deu embasamento para realizarmos a análise e a discussão de alguns trechos da obra literária em estudo, a fim de compreendermos que a literatura de Carolina Maria de Jesus é, de fato, afro-diaspórica.

No terceiro capítulo intitulado *O produto educacional em foco: análise dos resultados*, inicialmente descrevemos o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) situado no Sudoeste Goiano, com base em seu Projeto Político-Pedagógico e em seu Plano de Ação de 2024. *A posteriori*, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos empregados neste capítulo, ou seja, como foi realizada a pesquisa de campo, que se embasou em questionários semiestruturados respondidos por cinco professoras das disciplinas já mencionadas. Os dados obtidos foram analisados com ênfase na teoria antirracista.

Por fim, no quarto capítulo sob o título *Dialogando com professores da educação básica sobre letramento racial*, discutimos brevemente a elaboração do Produto Educacional, que consiste na criação de um Manual Pedagógico, em formato de e-book, contendo quatro sequências didáticas interdisciplinares sobre a temática antirracista. O *corpus* dessa sequência foi a obra literária *Diário de Bitita* (1986), de Carolina Maria de Jesus.

I MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO BÁSICA: NOTAS SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, que se desdobra em cinco tópicos, apresentamos um panorama geral da luta empreendida pelo Movimento Negro Brasileiro para a implementação da educação antirracista nas escolas. No primeiro tópico, intitulado *"Movimento Negro no Brasil: estudos de lutas e conquistas"* discutimos a contribuição fundamental de personalidades negras na fundação do Movimento Negro Brasileiro, que foi determinante para a criação da Lei 10.639/2003.

Na seção *"A constituição da Lei 10.639/03"*, analisamos os trâmites parlamentares que culminaram na aprovação dessa legislação pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. A seguir, na seção *"A Lei 10.639/03 e outros documentos oficiais"*, abordamos os documentos que subsidiaram essa lei, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2013), o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2010).

Mantendo a linha de análise proposta, na seção intitulada *"PCNs e BNCC: documentos basilares para a educação étnico-racial em sala de aula"*, investigamos de que modo esses dois marcos normativos — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — fundamentam e legitimam a luta antirracista no âmbito da prática educativa.

Além disso, na seção *"Com a palavra, o Documento Curricular para Goiás (DC – GO)"*, realizamos um cotejo crítico com o objetivo de analisar em que medida tais normativas se articulam ou se complementam no esforço pela efetivação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar.

Por fim, no tópico intitulado *"Educação antirracista em sala de aula: algumas proposições"* discutimos a importância de abordar essa temática de maneira transversal e interdisciplinar, reconhecendo que o racismo pode se manifestar a qualquer tempo, e que os educadores devem estar preparados para combatê-lo de forma eficaz cotidianamente.

1.1 O Movimento Negro no Brasil: história de lutas e conquistas

A contribuição do povo negro para a constituição do país em que vivemos foi e ainda hoje é nababesca. Embora tenham sido trazidos para o Brasil como escravizados e sofrido inúmeras repressões e retaliações por serem estrangeiros, terem a cor da pele e os traços

físicos diferentes, não podemos nos esquecer de que a contribuição deles foi de muita relevância para o Brasil, especialmente, para o vocabulário que hoje usamos.

O legado do povo negro, especialmente do continente africano, são encontradas em diversas vertentes, tais como: na culinária, na construção arquitetônica de várias cidades que foram palco da escravidão, em obras literárias que se ambientam no período escravocrata, na cultura de povos que ainda hoje vivenciam festas seculares, a exemplo das congadas, bem como na economia de algumas cidades que, ainda hoje, têm como atividade rentável demonstrar os feitos e fatos produzidos pelos ex-escravizados.

Acerca das congadas, cabe salientar que ela é uma festa religiosa popular que ocorre em diversos estados brasileiros. Os dançadores cultuam, geralmente, divindades africanas sob a roupagem católica. A dança dos congos foi trazida pelos negros escravizados que quiseram cultivar seus ancestrais em terras brasileiras com cantos e danças. É uma maneira de não se esquecer de onde veio e não deixar de louvar os seus. É pela palavra e pela memória que esse legado tem continuidade e resiste ao esquecimento. A esse respeito, Martins (1997) revela que

Nos congados, a palavra, como hábito, condensa o legado ancestral, o seu poder inaugural, e o movimento prospectivo da transcrição, encenado no ato da transmissão. O evento narrado dramatiza o sujeito num percurso curvilíneo, presença crivada de ausência, memória resvalada de esquecimento, tranças aneladas na própria enunciação do narrado (1997, p. 22).

Insta ressaltar que, apesar de toda história e de toda contribuição dada pelo povo negro a este país, eles sempre foram menosprezados e sofreram violências de todas as ordens, principalmente, por causa da implantação do período escravocrata (em 1535 quando chegou a Salvador (BA) o primeiro navio com negros escravizados) que vigorou por 353 anos. Terminando em 13 de maio de 1888 com a Lei Áurea assinada pela Princesa Imperial Regente Isabel.

Em virtude do movimento escravocrata que assolou o Brasil por anos, o país estruturou-se em relações de poder hierarquizadas e polarizadas que resultaram no racismo contra o povo negro, seja ele de pele retinta ou não. A violência social e moral contra essas pessoas foi tão expressiva, que grupos de pessoas se reuniram e fundaram o Movimento Social Negro durante a República (1889-2000). Esse movimento caracteriza-se pela luta dos negros com vistas a resolver seus problemas sociais relativos ao preconceito, à discriminação racial que os inferiorizam e os minimizam em relação ao mercado de trabalho, entre outros setores de sua vida.

A priori, o Movimento Social Negro discutia também sobre espaços excludentes, tais como a escola daquele tempo, haja vista que ela discriminava, excluía e segregava as pessoas negras, pregando uma ideologia racista a fim de inviabilizar a experiência histórica dos africanos e afro-brasileiros que deles descendiam (Rocha; Silva, 2013). Isso é evidenciado na obra de Carolina Maria de Jesus que traz a luta da autora e protagonista negra e que reconhece a importância da educação como uma ferramenta para transformar a realidade que lhe foi imposta. Apesar de enfrentar discriminação e preconceito por parte de seus colegas de classe, ela persevera em sua busca por conhecimento. Dessa forma, a obra de Carolina Maria de Jesus configura-se como um testemunho histórico, uma contribuição intelectual e uma reflexão crítica de extrema relevância para o Movimento Negro Brasileiro.

A fim de compreender a diferença entre a escolarização de pessoas negras e brancas no período colonial, recorreremos à entrevista de Conceição Evaristo, concedida durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG, na qual a autora relembra aspectos de sua trajetória escolar ao relatar sua experiência no colégio em que estudou.

Em minha casa, todos nós estudamos em escolas públicas. Minha mãe, sempre cuidadosa e desejosa de que aprendêssemos a ler, nos matriculou no Jardim de Infância Bueno Brandão e no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, duas escolas públicas que atendiam a uma clientela basicamente da classe alta belorizontina. Ela optou por nos colocar nessas duas escolas, distantes de nossa moradia, embora tivessem outras mais perto, porque, já naquela época, as escolas situadas nas zonas vizinhas às comunidades pobres ofereciam um ensino diferenciado para pior. Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no curso primário experimentei um apartheid escolar. O prédio da escola era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali, como na igreja, os anjos eram loiros, sempre. Passei o curso primário, quase todo, desejando ser aluna de uma das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios (Evaristo, 2010, p. 13).

Como se pode perceber nesse relato, observa-se mais uma vez o quanto o racismo, muitas vezes escancarado e não velado, é uma vertente disseminadora da exclusão, inclusive

no espaço escolar, onde não deveria, em hipótese alguma, segregar. Embora o fato relatado tenha ocorrido no Brasil Colonial, infelizmente, ainda hoje nota-se o quanto o racismo continua inferiorizando e marginalizando as pessoas negras.

Nesse sentido, é importante destacar que, embora a escolarização da população negra tenha sido historicamente retardada pelas estruturas da escravidão e do racismo, alguns indivíduos conseguiram resistir a essas barreiras e construir trajetórias intelectuais e literárias marcantes, como é o caso de escritores brasileiros como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, apenas para citar alguns.

Ressaltamos que a falta de registro civil e, principalmente, a escolaridade negada aos negros reverberaram também no plano político, uma vez que eles eram taxados pela sociedade como pessoas que não saberiam decidir o futuro político, conforme se nota nesta citação:

As discriminações autoritárias da sociedade brasileira vêm proclamando que o analfabeto não sabe pensar, decidir e optar, portanto, não lhe deveria ser reconhecido o direito de votar. Diz-se ainda que os eleitos por estes seriam também os incultos e igualmente “nocivos” à nação. (Freire, 1992, p. 122, grifo no original).

Todavia urge ressaltar que a oralidade precede à escrita, colocando abaixo o mito de supremacia desta em relação àquela.

Para reverter esse quadro de marginalização, os ex-escravizados e suas progênies instituíram movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando, inicialmente, dezenas de grupos (grêmios, clubes e associações) em alguns estados brasileiros. O autor Gilberto Freyre, em sua obra “*Casa Grande e Senzala*”, vai ao encontro da discussão de superioridade racial defendida no Brasil nos anos 20 e 30. Na visão do autor, a sociedade erroneamente sedimentava a noção de democracia racial, levando em conta que, para ele, havia “ausência de conflitos entre as classes” (Freyre, 1954, p. 65). Salientamos que a democracia racial, defendida pelo autor, sustentou o estereótipo de uma nação constituída por um povo mestiço, culturalmente difundido e isento de qualquer tipo de preconceito. Todavia, sabemos que houve preconceito e conflitos com outros povos e culturas que aqui habitavam – índios e afro-brasileiros. Estes viveram em um conflito étnico irreduzível, que jamais deu lugar a uma fusão, pois eles queriam, *a priori*, preservar a continuidade da própria tradição em detrimento da cultura do europeu (Ribeiro, 1995).

Mesmo assim, o Brasil, erradamente, passou a ser visto, ou pelo menos divulgado, como um país de convivência harmoniosa e saudável entre todas as raças, credos e culturas. Entretanto, salientamos que a miscigenação das raças preservou qualidades e virtudes de todas

elas, mas ainda assim, a raça negra ficou entendida como inferior às demais e, ainda hoje, essa concepção não mudou.

É preciso lembrar que a inferioridade de raças foi pauta de discussão no Relatório Brasileiro, um documento enviado pelo Itamaraty ao *Comitê de Eliminação da Discriminação Racial* (CEDR), em 1970, o qual preconizava que não havia desigualdade racial no Brasil, portanto; nenhuma medida de natureza judicial, administrativa ou legislativa deveria ser tomada em relação a isso (Rocha; Silva, 2013)

Ante isso, o Movimento Social Negro, organizado ao fim da década de 70, articulou-se para tentar mudar esse cenário histórico. Insta lembrar que o Movimento Social Negro se configurou com diversas frentes que o constituíam. Foram tomadas medidas pedagógicas e sociais por professores ativistas brancos e negros, que se sensibilizaram com a falta de visibilidade do racismo no Brasil e nas escolas. Para tanto, comprometeram-se em revisar o currículo escolar e incluir nele a história da população negra e a história da África. A luta para incluir essa temática nos livros didáticos foi árdua e delongada (Rocha, 2006). Desde então, o Movimento Social Negro articulou-se com outras instâncias para realizar congressos, seminários e encontros que promoveram discussões sobre o tema central de sua luta: o racismo.

Os encontros ocorriam em diversas regiões do país, a exemplo dos realizados nas regiões Norte e Nordeste, cujo catalisador das discussões era o Movimento Negro Unificado (MNU). É válido mencionar a experiência do VIII Encontro do Norte e Nordeste realizado, no ano de 1988, em Recife, que foi palco da reunião de cerca de 330 ativistas que discutiram o tema *O Negro e a Educação*. Como produto desse oitavo encontro, foi publicado um “relatório”, em formato de livro, com o propósito de registrar os debates dos feitos desenvolvidos no seminário que discutiam sobre educação antirracista, a qual era tida como basilar para a forma de pensar e agir de uma sociedade, reconhecendo-a como um dos caminhos para emancipar pessoas negras (Rocha; Silva, 2013).

Acerca dessas iniciativas educacionais, vale destacar que uma sistematização das ideias, propostas e ações pedagógicas do Movimento Negro, nos anos de 1980, está registrada na revista *Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação* (n. 63), publicada em 1987. O periódico resultou de reflexões realizadas no seminário “O Negro e a Educação” ocorrido em dezembro do ano anterior, oriundo da parceria do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas, que contou com a participação de estudiosos, gestores e “militantes” do Movimento Negro Brasileiro (Rocha; Silva, 2013).

Anos mais tarde, foi lançado um livro em que foram destacadas várias experiências pedagógicas diferenciadas pelo Brasil, desenvolvidas na década de 1990, sendo, em geral, iniciativas de professores e professoras comprometidos (as) com mudanças na educação básica. Os debates sobre educação e educação antirracista, como dito, ocorriam sistematicamente e em todas as regiões do Brasil (Rocha; Silva, 2013).

Alguns grupos foram criados para mobilizar as pautas raciais no Brasil, conforme se vê a seguir:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; 6 em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (Domingues, 2007, p. 103).

Não obstante, constituir e fazer parte do Movimento Social Negro não foi algo tão fácil, isso porque os integrantes sofriam muitas perseguições e retaliações por parte da força militar. No entanto, eles sempre tiveram muita força, resiliência e foco para dar continuidade ao projeto, conseguindo alguns avanços sociais para as pessoas que sofriam racismo.

Em 1980, o Estado de São Paulo criou o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. No Rio de Janeiro, criou-se a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (SEDEPRON) e a Delegacia Especializada em Crimes Raciais, durante o governo de Leonel Brizola, em 1991 (Rocha, 2006). Em 1998, o prefeito de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, instituiu a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (Paula, 2010). Certamente, outras estruturas similares foram criadas em outros estados e municípios.

Em 1989, a Constituição Brasileira promulgou a Lei 7.716 que compreendeu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, contrariando a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, que enquadrava o racismo apenas como contravenção. O primeiro artigo da Lei 7.716 defende que: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes

resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” (Brasil, 1989).

Ademais, esses movimentos também beneficiaram os indígenas, os quais tiveram as terras demarcadas, garantindo-lhes seus direitos, protegendo-os da invasão de garimpeiros e extrativistas, bem como lhes garantiram a conservação da biodiversidade e da vegetação nativa. Estabeleceu-se também proteção às manifestações de culturas afro-brasileiras e incluiu, no currículo de história, as contribuições da diversidade cultural e étnica no que diz respeito à formação do povo brasileiro, que foi regulamentado posteriormente (Rocha, 2006).

Por fim, é importante salientar que o Movimento Negro Brasileiro é reconhecido por especialistas como o movimento social mais antigo do país. Tal trajetória histórica confere-lhe significativa representatividade na atualidade, uma vez que, por meio de intensas lutas, contribuiu para a promulgação de leis fundamentais de combate ao racismo, além de impulsionar pesquisas e debates acadêmicos sobre a temática étnico-racial. A criminalização do racismo no Brasil constitui um marco essencial em um Estado Democrático de Direito, cuja consolidação de direitos sociais só é possível por meio da atuação do Congresso Nacional, especialmente via elaboração e aprovação de projetos de lei.

1.2 A constituição da Lei 10.639/2003

Vale mencionar que a Lei 10.639/03 foi resultado das lutas travadas pelo Movimento Negro Brasileiro que citamos anteriormente. Nessa direção, insta lembrar que essa lei é também uma luta travada para que a história vivenciada pelos africanos e afro-brasileiros não seja apagada das páginas de documentos oficiais, a exemplo do livro didático.

Nesse sentido, vale ressaltar todo o processo que constituiu a aprovação da Lei 10.639/03, a fim de compreender os embates, no âmbito parlamentar brasileiro, que resultaram na aprovação da referida lei em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promulgada em seu nono dia de mandato (2003-2006).

Em 1983, o ativista do Movimento Negro Brasileiro Abdias Nascimento assumiu o cargo de deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), representando o estado do Rio de Janeiro. Entre seus propósitos, estava o projeto de Lei 1.332/1983 que propunha “[...] ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira”, principalmente nos campos trabalhista e educacional (Nascimento, 1983). No que tange à educação, o autor do projeto de lei propôs reservar 20% (vinte por cento) das vagas para candidatos (as) negros (as) em todos os níveis escolares e acadêmicos, além de propor que as escolas incorporassem

o conteúdo sobre as contribuições positivas dos negros em seu currículo escolar. Vejamos, na íntegra, a proposição do deputado para o campo educacional:

Artigo 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados na matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de: i) Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição; ii) incorporar ao conteúdo dos cursos de História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano; iii) incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.); iv) eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas; v) eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosas ou estereotipadas; vi) Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca; vii) agregar ao ensino das línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou kiswahili) em regime opcional; viii) - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais (Nascimento, 1983, p. 5-6).

Esse projeto nº 1.332/1983 tramitou por cinco anos e dez meses em diferentes comissões da Câmara dos Deputados, onde recebeu pareceres favoráveis, mas não chegou a ser votado em plenário, sendo arquivado em 1989 ao final da legislatura. O projeto previa, entre outras medidas, a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e a instituição do dia 20 de novembro como feriado nacional, em memória da morte de Zumbi dos Palmares. Embora não tenha sido aprovado, sua tramitação representou um marco simbólico importante para o Movimento Negro Brasileiro, pois evidenciou, no âmbito legislativo, a luta pela transformação do currículo escolar e a valorização das contribuições históricas e culturais da população negra na formação da sociedade brasileira.

Em 10 de maio de 1988, o deputado Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT), apresentou o projeto de lei nº 678/88 na Câmara dos Deputados (Brasil, 1988), que incluía o ensino da História Geral da África no currículo escolar. O título desse projeto era “Estabelece a Inclusão da Matéria História Geral da África e do Negro no Brasil como Disciplina Integrante do Currículo Escolar Obrigatório” (Moraes, 2009, p. 72), que não foi aprovado, sendo arquivado ao final da legislatura do deputado.

Em 1990, surgiram outras iniciativas tanto para a valorização da figura de Zumbi dos Palmares, instituindo o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, quanto para a implantação da obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica. Também nesse ano, o vereador de Recife, senhor Vicente André Gomes, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), também apresentou um projeto de lei a respeito do tema, para ser incorporado à 1ª Lei Orgânica do município, mas também não foi aprovado.

Em 1993, Humberto Costa (PT), que na época era deputado estadual de Pernambuco, apresentou o projeto de lei à Assembleia Legislativa de Pernambuco que “Torna Obrigatória a Inclusão no Currículo Oficial da Rede Estadual de Ensino da Disciplina História e Culturas Afro-Brasileiras” e dá outras providências. Justificou a criação do projeto dizendo que o sistema oficial de ensino se apresentava cada vez mais como um dos principais veículos que ainda sustentavam o racismo, distorcendo o passado histórico e cultural dos negros. Nesse sentido, o projeto de lei tinha como intuito resgatar a contribuição do povo negro no que diz respeito ao desenvolvimento do país, tendo como foco a discriminação social, que inferioriza e penaliza o negro de pele retinta ou não no que concerne ao saber universal. Discorre ainda sobre a importância de desmistificar o eurocentrismo, e que o Estado deve assumir o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, sempre atentando ao fato de adequá-los à realidade étnica do país (Moraes, 2009).

Esse projeto de lei, em seu artigo 4º, também previa a inclusão da capoeira como prática desportiva na disciplina de Educação Física. O presente projeto de lei nº 948/93 apresentado à Assembleia Legislativa de Pernambuco não foi aprovado porque, segundo o parecer, violava a Constituição do Estado.

Dessa feita, em 25 de janeiro de 1995, o deputado Joaquim Beato (PSDB/ES) apresentou o projeto de lei nº 4/1995, que regulamentava o disposto no inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal que trata da prática do crime de racismo; porém, o projeto foi também arquivado ao final da sua legislatura (Moraes, 2009).

A senadora Benedita da Silva (PT/RJ), por sua vez, apresentou vários projetos de lei ao Senado sobre a temática antirracista. No dia 22 de fevereiro de 1995, apresentou o projeto de lei sob o título “Inclui a Disciplina História e Cultura da África nos Currículos que Especifica”, que foi arquivado ao final de sua legislatura. Outro projeto foi o de nº 144, de 1995 — “Declara Feriado Nacional o Dia 20 de Novembro Destinado às Comemorações do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares”, que também foi arquivado ao final de sua legislatura (Moraes, 2009).

O projeto de lei nº 227, de 1995¹, intitulado “Inscreve o Nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria” (Brasil, 1996), foi transformado em norma jurídica gerada pela Lei 9.315 no ano seguinte (Moraes, 2009).

Em 1995, Humberto Costa (PT/PE) apresentou novamente ao Congresso Nacional um projeto de lei que tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a criação do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, a pedido do Movimento Negro do Estado de Pernambuco. Em seu discurso, após a aprovação da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, o deputado fala sobre a relevância da alteração do currículo. O projeto de lei do deputado Humberto Costa, embora tenha sido aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, não foi aprovado no Senado, tendo sido arquivado ao final de sua legislatura (Moraes, 2009).

Em 18 de setembro de 1995, Benedita da Silva protocolou o projeto de lei nº 14, que dispõe sobre a instituição da cota mínima para alguns setores socialmente discriminados e que seriam mais difíceis de ser galgados por pessoas negras, justamente por causa da discriminação. Esse projeto de lei não foi adiante e também foi arquivado (Bernardino, 2002).

Alguns anos depois, em 1999, os deputados Esther Pillar Grossi e Ben-Hur Ferreira apresentaram o projeto de lei nº 259/1999 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do tema – História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino e dá outras providências. E, no dia 11 de março de 1999, foi enviado às Comissões de Educação, Cultura e Desporto, de Constituição e Justiça e de Redação, sendo dessa vez aprovado (Moraes, 2009).

O ex-deputado Ben-Hur Ferreira afirmou que a aprovação da lei foi possível graças à colaboração de Esther Pillar Grossi, uma vez que ele não era amplamente reconhecido no Congresso Nacional por aprovar um projeto de lei. Ele afirmou que não foi ele o responsável

¹ Este projeto de lei foi transformado em Norma Jurídica gerada pela Lei 9.315 de 1996, foi publicado, no Diário Oficial da União, em 21 de novembro de 1996 e assinado pelo Presidente da República, o senhor Fernando Henrique Cardoso.

pela retomada do projeto, mas sim Edson Lopes Cardoso, que foi seu assessor e chefe de gabinete (Moraes, 2009).

Em 5 de abril de 2002, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados enviou um projeto de lei ao Senado Federal, o qual foi convertido em lei em 09 de janeiro de 2003 e publicado, no dia seguinte, no Diário Oficial da União. Ela alterou a LDB ao incluir o artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, além de criar o artigo 79-B, que estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Embora houvesse debates legislativos anteriores com propostas mais amplas, como a obrigatoriedade de conteúdos mínimos ou formação docente por organizações do Movimento Negro, essas ideias não foram incluídas no texto legal aprovado. A LDB de 1996, por sua vez, só passou a mencionar explicitamente os povos indígenas e afro-brasileiros com a promulgação da Lei 11.645/2008, que criou o artigo 79-A na forma como os conhecemos hoje (Gomes, 2003).

Quadro 1 Artigos da LDB criados pelas leis 10.639/03 e 11.645/2008

ARTIGOS	CRIADO POR	ANO	CONTEÚDOS
Art. 26-A	Lei 10.639/2003	2003	Torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Arte.
Art. 79-B	Lei 10.639/2003	2003	Determina a inclusão do dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) no calendário escolar.
Art. 79-A	Lei 11.645/2008	2008	Estabelece que o conteúdo curricular deve contemplar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira.

Fonte: Organizado pela autora.

Certamente, sem as organizações e reivindicações do Movimento Negro, os avanços conquistados no país não teriam sido possíveis. Dessa forma, é importante esclarecer o que entendemos por Movimento Negro Brasileiro antes de prosseguirmos com a nossa discussão. Neste trabalho, consideramos a definição de Movimento Negro proposta por Pereira; Maia; Lima (2010), como um movimento que

engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, estratégias políticas, de iniciativas educacionais, de ações no âmbito da saúde etc., demarcando a diversidade e a pluralidade características desse movimento social (Pereira; Maia; Lima, 2010, p. 165).

Portanto, é um movimento que atua em diversas áreas da sociedade, buscando combater o racismo e a desigualdade social, além de garantir direitos para a população negra. Mesmo com a diversidade e as diferentes características dessas organizações, o termo correto é “movimento negro” no singular. Em entrevistas realizadas com lideranças e militantes do movimento, os autores constataram que há uma preferência e autonominação por essa escrita: “movimento negro”.

Vale salientar que o Movimento Negro atribuiu grande relevância à educação como meio de combater o racismo. Nos anos 80 e em 1999, foi apresentado à Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 259, que justificava a necessidade de resgatar a história do povo negro, reformular os currículos escolares e reconhecer o Brasil como um país multicultural e pluriétnico (Brasil, 1999). O projeto faz uma denúncia:

[...] o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do país (Brasil, 1999, p. 5).

Apesar das políticas e aprovações de leis, a denúncia revela que problemas persistem e continuam a representar uma injustiça para a população negra. As ações destinadas a combater o racismo e valorizar as culturas negras devem ocorrer de forma contínua em todas as áreas da sociedade, sendo a educação uma das principais. Assim, a partir do projeto de lei nº 259, após várias aprovações e encaminhamentos ao Congresso Nacional, surgiu a Lei 10.639/03, que se configura em uma ferramenta essencial para implementar ações antirracistas no ambiente escolar.

Com base nesse pressuposto, é válido mencionar Martins (2020) quando diz sobre o processo de interculturalidade, que seria, grosso modo, o elo que vincula as fases do processo de sobreculturalidade. Nas palavras do autor:

[...] o processo de sobreculturalidade, com todas as suas fases ou etapas, seria utilizado como preparação do indivíduo para uma educação diferenciada com base intercultural voltada para os direitos humanos. Isto porque o indivíduo, ao entrar em contato com outras culturas, podendo distinguir e estabelecer as diferenças entre o “eu” e o “outro”, passa a se fortalecer culturalmente, aceitando sua identidade (diferente), além de reconhecer no outro essas diferenças, passando a respeitar e tolerar as divergências e pontos de vista, em busca de uma interação no intuito de enriquecimento mútuo, gerando uma transformação ou uma transcultura como resultado desse contato. A educação diferenciada mostra-se, portanto, como o ambiente propício para a busca pela efetivação dos Direitos Humanos, em especial a dignidade humana (Martins, 2020, p. 200-201)

Em complemento à Lei nº 10.639/2003, a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, representou um avanço significativo na consolidação de uma proposta educacional comprometida com a diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Essa nova legislação alterou novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros, ao lado do conteúdo sobre a história e cultura afro-brasileira e africana já previsto na legislação anterior. A inclusão do componente indígena no currículo da educação básica ampliou o escopo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), fortalecendo o princípio da interculturalidade e da valorização das matrizes civilizatórias que compõem a identidade nacional. Além disso, a Lei nº 11.645/2008 reforça as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, ao reconhecer que uma educação verdadeiramente antirracista exige a problematização do epistemicídio, a ruptura com currículos eurocentrados e o engajamento crítico das instituições escolares na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Outro documento de destaque do Movimento Negro é a *Carta de Princípios*, que, segundo Pereira (2010), fez uma reavaliação do Movimento Negro em todos os níveis sociais, conforme se lê, na íntegra, mais abaixo:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembleia Nacional, CONVENCIDOS da existência de: discriminação racial; marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro; péssimas condições de vida, desemprego; subemprego; discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho; condições sub-humanas de vida dos presídios; permanente repressão, perseguição e violência policial; exploração sexual, econômica social da mulher negra; abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria; colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura; mito da democracia racial. RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de: maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação e à habitação; reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção; extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos; liberdade de organização e de expressão do povo negro. E CONSIDERANDO ENFIM QUE: nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós queremos uma *nova* sociedade onde *todos* realmente participem como não estamos isolados do restante da sociedade brasileira. NOS SOLIDARIZAMOS: a) com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira que vise a real conquista de seus direitos políticos, econômicos e sociais; b) com a luta internacional contra o racismo. POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA

RACIAL! PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO! (MNU, 1978, p. 1-2, grifos no original).

Nesse contexto, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) com o intuito de orientar a educação nacional. A primeira etapa de discussão e tramitação das propostas na Câmara dos Deputados durou cerca de cinco anos (1988-1993) e foi marcada pela apresentação e apreciação dos projetos provenientes de diversas frentes educacionais (Valadares; Rocha, 2006).

Por conseguinte, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são um material composto por dez volumes e têm como objetivo direcionar a política educacional nacional, cuja elaboração contou com a participação dos especialistas da educação. A aprovação desse material pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu em 1997, um ano após a aprovação da LDB, e foi amplamente divulgada em todo o país. Na época, o Ministro da Educação era Paulo Renato Souza, integrante do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), durante a gestão do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (Rocha; Silva, 2013). Nesse contexto, as propostas debatidas pelas Organizações Negras e seus aliados, que buscavam enfrentar o racismo na educação, lograram avançar com a aprovação de temas transversais, como a Pluralidade Cultural.

Em relação aos PCNs, é importante destacar que esse documento reconhece a pluralidade racial, cultural e étnica nas salas de aula, estabelecendo que a escola é um espaço fundamental para a formação e o resgate de identidades. Isso se deve ao fato de a escola ser um local de convivências entre estudantes de etnias distintas, com diversidade religiosa e cultural. Para que esse reconhecimento se concretizasse, foi necessária uma lei que garantisse que a história do povo negro, tanto africano quanto afrodescendente, pudesse ser conhecida por aqueles que, por muito tempo, consideraram-se superiores.

1.2.1 A Lei 10.639/03 e os outros documentos oficiais

Com a promulgação da Lei 10.639/03, diversos documentos foram publicados para apoiar a sua implementação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2013). Esse documento orienta as instituições sobre as ações educativas necessárias para combater o racismo e apresenta diretrizes para sua aplicação. Além disso, destaca a importância das relações étnico-raciais, com o objetivo de reeducar as interações entre negros e brancos, um passo essencial, considerando a estrutura histórica dessas relações no Brasil, moldadas pelo contexto de colonização e escravização. Assim, “a Educação das Relações Étnico-Raciais

impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2013, p. 14).

É importante ressaltar que o dia 20 de novembro é conhecido como o Dia da Consciência Negra, conforme indicado em diversos documentos oficiais. Com a aprovação da Lei 14.759/2023, proposta pelo senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP), essa data foi decretada feriado nacional no Brasil a partir de 2024.

No entanto, nem todas as escolas realizam festividades ou atividades em homenagem a essa data, pois muitos professores carecem da formação teórica e empírica necessária para abordar a importância da valorização das diferenças e da luta antirracista em suas disciplinas. Ademais, alguns docentes enfrentam sobrecarga devido ao cumprimento rígido do conteúdo programático ao longo do ano letivo. Uma possível solução para esse desafio consiste na inclusão de atividades específicas ao longo de todo o calendário acadêmico, permitindo o desenvolvimento desse conteúdo de maneira (inter) transdisciplinar, sem sobrecarregar os professores.

Outro documento de suma importância para a história da educação étnico-racial é o *Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004*, que discute a obrigatoriedade da inclusão da educação étnico-racial em disciplinas e atividades curriculares no ensino básico e na educação superior. Esse documento estabeleceu que o cumprimento das diretrizes de ensino fosse objeto de avaliação nas instituições de ensino durante os processos de credenciamento, credenciamento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Consoante as Diretrizes, o intuito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é gerar conhecimentos e disseminá-los a fim de conscientizar os sujeitos a respeito da pluralidade étnico-racial, além de garantir aos negros todos os direitos legais de forma democrática, promovendo relações étnico-raciais positivas. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira visa valorizar a identidade, a história e a cultura desse grupo, sem distinção com relação a outras culturas. A resolução nº 1/2024 reflete esses objetivos:

O Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial -

descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (Ministério da educação, 2004, p. 2).

De acordo com o disposto, nesses documentos legais, fica garantido às escolas, professores e alunos a distribuição gratuita de material didático e bibliográfico sobre temas referentes à Lei 10.639/03. O objetivo é possibilitar a troca de conhecimentos e experiências entre docentes e discentes, além de incentivar a criação de um sistema de ensino que estabeleça canais de comunicação com grupos do Movimento Negro Brasileiro, organizações culturais negras e grupos de estudos afro-brasileiros.

Outro documento também digno de menção é o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* publicado em 2013. Esse documento tem como objetivo

colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2013, p. 19).

O presente documento visa contribuir para consolidação e implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, conferindo autonomia aos professores para que trabalhem com a temática. Dessa feita, também se prevê o domínio conceitual da cultura afro-brasileira e africana, conforme regulamentado na referida lei. Além disso, busca-se unir várias entidades distritais, federais e municipais (escolas, universidades, conselhos estaduais, municipais e federais de educação) com o objetivo de promover a aplicação da lei produzindo material didático e cartilhas instrutivas para uso em sala de aula.

O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é um documento importante, pois apresenta três princípios orientadores para professores e instituições de ensino. Esses princípios são: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e a promoção de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2013). Se cada um desses princípios for integrado às ações educativas, certamente teremos uma educação mais afrocentrada,

resultando em uma mudança significativa nos conteúdos ministrados em instituições de ensino e nas relações sociais, contribuindo, sobretudo, para a educação das relações étnico-raciais.

Os eixos são a base desse *Plano* (Brasil, 2013) e fundamentam as ações que são propostas. Nesse sentido, ao longo do documento são apresentadas as atribuições que se esperam de cada um dos setores que compõem a educação, compostos pelas entidades federais, estaduais e municipais, conselhos de educação, instituições de ensino escolar e superior (rede pública e particular), coordenações pedagógicas de instituições e cursos e grupos colegiados e núcleos de estudo.

Algumas das atribuições dos sistemas de ensino dizem respeito à criação de programas de formação continuada para professores e a produção de materiais didáticos que atendam às *Diretrizes* (Brasil, 2013). Em níveis federal, estadual e municipal, podemos observar ações como: campanhas de comunicação sobre as relações étnico-raciais para divulgar a Lei 10.639/03, a produção e distribuição de materiais didáticos que contemplem as relações étnico-raciais em sua dimensão regional e a elaboração de relatórios para avaliar a implementação das *Diretrizes* (Brasil, 2013) nas escolas. Aos conselhos de educação, cabe a função de regulamentar e institucionalizar a Lei 10.639/03, permitindo que as *Diretrizes* (Brasil, 2013) sejam desenvolvidas nas instituições de ensino. Essas instituições, por sua vez, devem se responsabilizar pela revisão curricular, buscando implementar as temáticas previstas pela lei em seus conteúdos, nos projetos político-pedagógicos e nas disciplinas ofertadas por instituições de ensino superior, entre outros. Às coordenações pedagógicas, por sua parte, é prevista a função de aplicar o *Plano* (Brasil, 2013) dentro das instituições, sendo que duas de suas atribuições são: colaborar para que os planejamentos de cursos incluam conteúdos e atividades relacionadas à temática da Lei 10.639/03 e promover orientações para combater o racismo e o preconceito no ambiente escolar.

Outro documento de suma relevância para a educação étnico-racial é intitulado *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2010). Esse documento foi idealizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). A obra, disponível em formato de *e-book*, apresenta diretrizes aplicáveis a todos os níveis de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, além da Educação Quilombola. Seu principal objetivo é servir como uma referência adicional para o fortalecimento da educação antirracista.

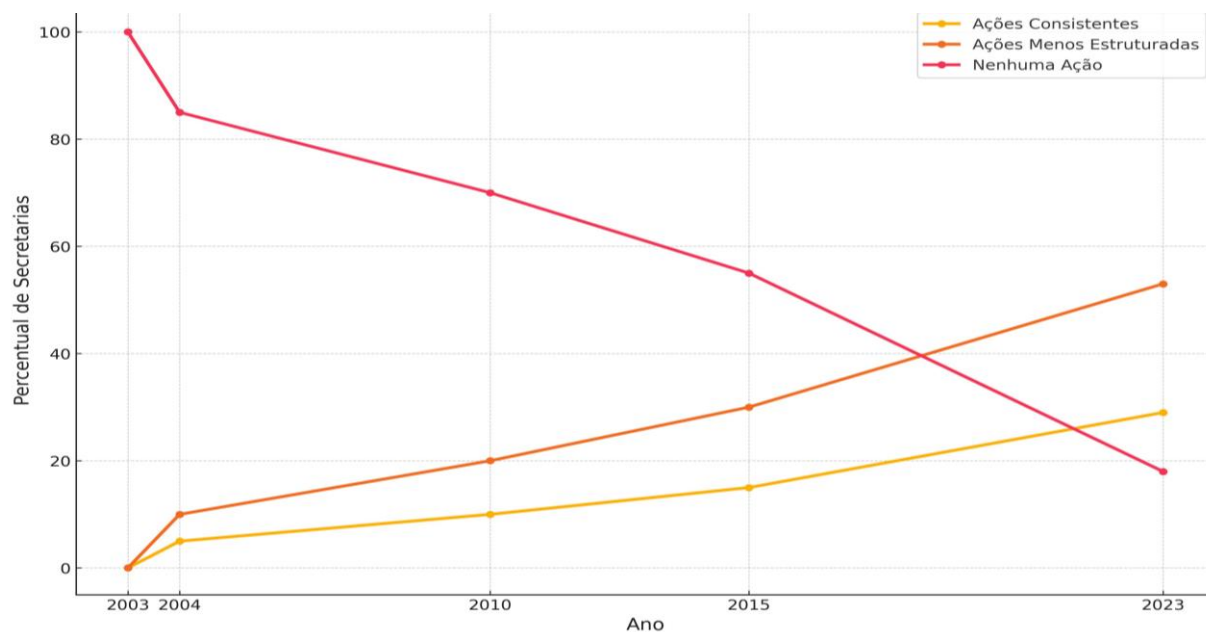
Antes de expor as orientações, o livro digital (*e-book*) expõe uma introdução histórica sobre a escravidão de negros no Brasil, discorre sobre os desdobramentos para a promulgação da Lei 10.639/03 e discute sobre a necessidade de abordar a diversidade étnico-racial nas escolas e universidades. Além disso, o documento apresenta orientações e sugestões de atividades desenvolvidas por docentes.

O documento aborda todas as modalidades de ensino, mas discutiremos alguns aspectos relacionados à educação básica, que é o foco desta pesquisa. Esse documento objetiva auxiliar na prática pedagógica antirracista, promovendo o respeito às diversidades e às peculiaridades da educação brasileira, e valorizando as práticas antirracistas e culturais da população negra.

Os quatro documentos apresentados neste tópico — a saber: *as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* (2004), o *Parecer CNE/CP 003/2004* e a *Resolução CNE/CP 001/2004*, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2013) e o documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2010) — são complementares e essenciais para assegurar, desde os órgãos reguladores da educação até todas as etapas do ensino, a efetivação de ações, políticas e práticas antirracistas que combatam o preconceito e valorizem a diversidade cultural, histórica, social e étnico-racial. Tais diretrizes visam promover uma educação de qualidade voltada para as relações étnico-raciais, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Gestores e educadores devem estar cientes da existência desses documentos e de seus conteúdos, a fim de incorporar suas recomendações e orientações às práticas pedagógicas, adequando e reformulando os currículos conforme estabelece a Lei 10.639/2003.

Mesmo após vinte anos da promulgação da referida lei, sua implementação ainda é insuficiente no contexto escolar, o que gera lacunas que permitem a persistência do racismo, comprometendo a autoestima, o senso de pertencimento e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Conforme dados apresentados por Geledés e Instituto Alana (2023), a implementação da Lei 10.639/2003 ainda enfrenta desafios significativos. Com base nos dados disponíveis, a evolução da implementação da Lei (2003 a 2023) pode ser representada da seguinte forma:

Gráfico 1 Evolução da implementação da Lei 10.639/03 (2003-2023)

Fonte: Instituto Geledés (2023).

A análise do gráfico sobre a evolução da implementação da Lei 10.639/2003 evidencia um processo lento e desigual ao longo de duas décadas. Em 2003, ano de promulgação da Lei, e também em 2004, os índices de efetivação eram praticamente inexistentes, com 100% e 85% das secretarias municipais de educação, respectivamente, sem qualquer ação concreta voltada ao cumprimento da legislação. Essa ausência inicial é compreensível, considerando o tempo necessário para que políticas públicas se traduzam em ações práticas nos sistemas de ensino.

No entanto, entre 2010 e 2015, observa-se um crescimento tímido das iniciativas: as ações consistentes aumentam de 10% para 15%, enquanto as menos estruturadas saltam de 20% para 30%. Esse crescimento pode ser atribuído à maior circulação de debates acadêmicos sobre educação das relações étnico-raciais, bem como ao fortalecimento de movimentos sociais e coletivos educadores comprometidos com a pauta antirracista.

É a partir de 2015 que se observa um crescimento mais acentuado, refletido nos dados de 2023: 29% das secretarias realizam ações consistentes e contínuas, e 53% desenvolvem ações pontuais, muitas vezes centradas nas datas comemorativas de novembro. Ainda assim, 18% das secretarias seguem sem qualquer iniciativa, revelando um hiato preocupante entre a legislação e sua prática. Os dados sugerem que a maioria das ações ainda se dá de forma esporádica, sem planejamento pedagógico contínuo, o que fragiliza os efeitos de uma educação antirracista transformadora.

A predominância de ações menos estruturadas aponta para a necessidade de uma política de formação docente robusta e permanente, além da garantia de recursos específicos e instâncias de acompanhamento e avaliação. Embora se observe uma redução significativa do número de secretarias que ignoram completamente a legislação (de 100% em 2003 para 18% em 2023), os dados mostram que a implementação da Lei 10.639/2003 ainda não foi plenamente efetivada como política pública de Estado.

1.2.2 PCNs e BNCC: documentos basilares para a educação étnico-racial em sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são dois dos principais documentos oficiais que orientam a elaboração de currículos para a educação básica, publicados, respectivamente, em 1998 e 2018. Embora não tenham sido concebidos com uma essência antirracista e não estejam fundamentados diretamente em uma pedagogia crítica das relações étnico-raciais, ambos oferecem diretrizes que, se bem interpretadas e aplicadas, podem contribuir de forma significativa para a implementação da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, mesmo com limitações, esses documentos fornecem subsídios que auxiliam os professores a inserirem a temática da história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, reforçando a importância de uma educação comprometida com a equidade e a valorização da diversidade.

Conforme a documentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados a partir de diversas discussões, participações e anseios de educadores brasileiros, visando à construção de referências nacionais curriculares comuns de modo que fossem respeitadas as diversidades regionais, culturais e políticas do país (Brasil, 1998). Apresentam objetivos e conteúdo para as diferentes áreas do saber, além de abordarem temas transversais.

A BNCC, elaborada após a promulgação da Lei 10.639/03, por sua vez, discorre e define sobre as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da vida estudantil dos alunos. Também assegura que eles desenvolvam dez competências fundamentais. Nesse contexto, competência é compreendida como a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores a fim de resolver as demandas multifacetadas da vida diária, do exercício de cidadania e do trabalho. As dez competências abrangem aspectos como conhecimento, ao pensamento crítico, científico e criativo, ao repertório cultural, à comunicação, ao trabalho, ao projeto de vida, à argumentação, ao autocuidado, entre outros (Brasil, 2018).

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são estabelecidas dez metas que os estudantes devem alcançar durante o Ensino Fundamental. Essas metas

incluem solidariedade, respeito ao próximo, conhecimento das diversas peculiaridades culturais do Brasil e apreciação dos aspectos socioculturais de diferentes povos. Segundo o documento, esse tema transversal permite compreender a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, as relações entre seus grupos, as desigualdades existentes e a necessidade de valorizar a diversidade, respeitando e combatendo a discriminação. Dois dos objetivos ressaltam a preocupação com as desigualdades e a garantia dos direitos civis e políticos, que afetam diretamente a comunidade negra, a qual enfrenta, historicamente, o racismo e a falta de direitos fundamentais. Além disso, outro objetivo destacado enfatiza a valorização da diversidade cultural brasileira e a urgência de combater qualquer forma de discriminação, qual seja:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1998, p. 7).

Esses objetivos foram elaborados para que os alunos, além de adquirirem conhecimentos acadêmicos, desenvolvam também os valores fundamentais para o exercício da cidadania. No entanto, não se pode falar em cidadania e direitos garantidos se tais objetivos não abordarem diretamente a necessidade de refutar a existência e continuidade do racismo na sociedade, bem como mitigar seus efeitos nas relações sociais e políticas.

A escola, embora não seja o único ambiente de formação, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, sobretudo no que envolve a vida em sociedade. Isso implica que o conteúdo da escola aborde questões como racismo, respeito e diversidade de etnias, culturas e saberes. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, apesar de enfatizarem o reconhecimento e a valorização dos diferentes povos do território brasileiro, bem como a reflexão crítica sobre vários aspectos da sociedade, não estabelecem diretamente ações ou diretrizes específicas para o ensino do antirracismo ou da educação étnico-racial.

A sociedade brasileira apresenta uma rica diversidade cultural e étnica, a qual demanda valorização e respeito. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Pluralidade Cultural abordam a importância do combate a diversas formas de discriminação. Eles contêm conteúdos variados que devem ser trabalhados nas disciplinas escolares, cabendo aos professores e à escola a seleção e priorização desses temas, de acordo com as atividades pedagógicas planejadas.

O conteúdo dos PCNs para a pluralidade cultural possibilita uma abordagem de ensino respeitosa, centrada nas relações étnico-raciais, contribuindo assim para a construção de uma educação antirracista. Esses blocos discorrem sobre temas cruciais, como as diferentes populações étnicas brasileiras, as variadas culturas, as distintas dinâmicas familiares e as múltiplas identidades que moldaram a sociedade brasileira. Além disso, promovem uma nova perspectiva sobre a história das etnias, em especial a da população negra, que desempenhou um papel fundamental na construção do Brasil com suas mãos e sua mente.

A educação precisa considerar a diversidade cultural, social e étnica do Brasil, mas não basta que esses temas estejam apenas nos documentos normativos para garantir sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem várias possibilidades de inserção de conteúdos e temas, mas apenas a existência desse documento não é suficiente para que os professores desenvolvam planos de aula que atendam à Lei 10.639/03. Em primeiro lugar, os PCNs apenas orientam sobre os conteúdos que deveriam ser abordados em cada área de conhecimento. Em segundo lugar, é fundamental que os profissionais da educação estejam em constante formação, a fim de adquirir as habilidades necessárias para desenvolver e aplicar os conteúdos e conhecimentos propostos pelos PCNs e pela legislação mencionada. Assim, é imprescindível que haja uma articulação entre formação continuada e a prática pedagógica, visando garantir a plena integração da diversidade nas práticas educacionais.

A leitura dos capítulos introdutórios da BNCC revela uma ênfase no respeito às diversidades e desigualdades presentes no Brasil. O documento destaca a importância de construir programas e desenvolver propostas educacionais que considerem as necessidades, oportunidades e interesses dos alunos, além de suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p. 15). Essa abordagem, na prática, contribuiria significativamente para o ensino das relações étnico-raciais.

Entretanto, pesquisas como as de Silva e Silva (2021) e Silva (2018) indicam que a educação antirracista não é favorecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo o termo "racismo" mencionado apenas quatro vezes em toda a extensão do documento. Essa observação revela uma fragilidade do texto em relação às demandas contemporâneas no combate ao racismo.

O silenciamento de propostas efetivas sobre racismo ou antirracismo na BNCC resulta em uma lacuna, uma vez que a complexidade do problema não é devidamente reconhecida. A desconexão entre as diretrizes da BNCC e a urgência de promover ambientes escolares que favoreçam uma educação antirracista e democrática tornam-se evidente.

Com base nas reflexões de Cunha, Amorim Júnior e Andrade-Duvernoy (2022), entendemos que a BNCC apresenta uma percepção residual e subliminar de uma educação transformadora voltada para o combate ao racismo. Não afirmamos que o documento exclui totalmente elementos transformadores contra preconceitos, mas é notório que falta uma proposta clara que ofereça instrumentos para uma educação antirracista.

Ademais, destacamos a descontinuidade entre as décadas de demandas por pautas igualitárias do Movimento Negro Brasileiro e a versão final da BNCC. Essa análise fundamenta-se no entendimento de que o Brasil passou por um processo de escravização e pós-abolição extremamente complexo e excludente, cujas estruturas e resquícios de exclusão persistem até hoje (Gomes, 2005).

Considerando que a BNCC é um documento mais recente em comparação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foi elaborada após a homologação da Lei 10.639/03, esperava-se que esse documento assumisse um papel mais proeminente na superação das desigualdades entre a população branca e a população negra na educação. Portanto, conjecturamos que o racismo deveria ser abordado de maneira mais destacada no texto. Em consonância com essa perspectiva, Silva (2018, p. 3) reflete que:

Por um lado, a Lei nº 10.639/2003 traz a obrigatoriedade da inserção da temática nos Currículos da Educação Básica em Instituições Públicas e Privadas. Por outro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) alcança protagonismo, uma vez que é o documento responsável por organizar os Currículos da Educação Básica. Além do Brasil ainda ser um país em que possui lacunas/desigualdades entre a População Negra e a População Branca no processo educacional e econômico conforme os dados do IBGE (Silva, 2018, p. 3).

Esse documento aborda as desigualdades no âmbito escolar que se acentuaram ao longo do tempo e que não foram corrigidas pelos gestores educacionais nem pela sociedade. Nesse sentido, o texto propõe que as escolas tomem medidas para reparar essas injustiças, assegurando que todos os brasileiros tenham acesso à educação, permaneçam na escola e recebam um aprendizado justo e igualitário.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, 2018, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que destaca a desigualdade histórica enfrentada pelo Brasil. É fundamental que professores e escolas adotem métodos eficazes para conscientizar os alunos sobre a importância de não perpetuar essa realidade. Além disso, é imprescindível que todos se sintam responsáveis por combater essas disparidades. Nesse contexto, a BNCC desempenha um papel vital ao complementar e garantir a aprendizagem de temas essenciais à formação humana, transcendendo a mera formação escolar; um exemplo disso é a história da escravidão. Dessa forma, a educação se compromete com o desenvolvimento pleno do ser humano ao reconhecer e valorizar seu contexto histórico e cultural, articulando conhecimentos que vão além da narrativa contida em documentos e livros oficiais.

De forma semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um planejamento voltado para a equidade e estabelece um compromisso claro em reverter a histórica exclusão que marginaliza grupos minoritários, como os povos indígenas e originários, as comunidades remanescentes de quilombos, os afrodescendentes, além das pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou completar sua escolaridade na idade adequada.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também confere autonomia às escolas e às redes de ensino para incorporarem, de maneira transversal e integradora, temáticas contemporâneas que impactam a dignidade humana nos níveis local, regional e global. Essa abordagem integrativa é uma das diretrizes que a Lei 10.639/03 busca promover, ao estabelecer que esses temas sejam tratados em todas as disciplinas, inclusive naquelas tradicionalmente consideradas mais técnicas, como as Ciências Exatas, e não apenas nas áreas associadas à leitura e à reflexão crítica, como as Ciências Humanas e Linguagens. Na BNCC, essas questões estão incorporadas nas habilidades de cada componente curricular, cabendo aos sistemas de ensino e às escolas abordá-las de forma contextualizada, respeitando suas especificidades.

É importante destacar que, no Ensino Fundamental, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é tratada na BNCC sob a designação de “Estudos Afro-Brasileiros”. Contudo, essa temática aparece apenas entre os objetos de conhecimento das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Arte, sem apresentar diretrizes explícitas para o trabalho pedagógico interdisciplinar ou transversal com outras áreas do conhecimento, como Matemática ou Ciências.

Ao analisar as habilidades estabelecidas para cada componente curricular, constata-se uma omissão significativa quanto à promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Embora

os conteúdos relacionados às culturas afro-brasileira e africana estejam presentes em algumas disciplinas, eles não se articulam de forma a fomentar uma abordagem crítica, transformadora e efetivamente comprometida com a superação do racismo. Os temas aparecem de forma diluída nos currículos, sem oferecer propostas metodológicas ou atividades que permitam aos docentes refletir sobre suas próprias práticas e desenvolver ações de enfrentamento ao preconceito racial no cotidiano escolar.

Apesar disso, reconhece-se que as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), oferecem possibilidades relevantes para o trabalho com a temática étnico-racial. Esse trabalho pode ocorrer por meio do estudo da história dos povos africanos, da valorização das manifestações artísticas e culturais, como a dança e o teatro, bem como da análise de obras literárias produzidas por autores negros ou que tematizem a história e a experiência da população negra brasileira, tanto no período da escravidão quanto após a abolição. Ainda que a BNCC faça menção à educação antirracista nesses segmentos, não apresenta orientações práticas sobre como os professores devem implementar tais abordagens no cotidiano escolar.

Nos itinerários formativos dos anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se que os conhecimentos das áreas de Ciências Humanas e Linguagens estão incorporados ao currículo, porém, sem que haja diretrizes claras para promover a integração entre os componentes curriculares. Além disso, não são propostas atividades que incentivem professores e estudantes a refletirem sobre as desigualdades raciais ou a desenvolverem estratégias pedagógicas que contribuam com uma educação antirracista efetiva.

Evidencia-se, no documento da BNCC, o reconhecimento da importância da História da África e das culturas afro-brasileira e indígena, conforme previsto pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.645/2008. Essa valorização vai além da abordagem da escravidão, contemplando os saberes e as trajetórias dessas populações ao longo do tempo, inclusive em relação aos processos de inclusão e exclusão nas formações sociais brasileiras e latino-americanas dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018).

De acordo com a própria BNCC, a escola tem o dever de promover práticas de inclusão, combater a discriminação, respeitar as diferenças e garantir a igualdade. O documento afirma, inclusive, que a escola deve “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e outros descendentes africanos” (BRASIL, 2018, p. 16). Dessa forma, reconhece-se que as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira impactam diretamente a população negra e indígena, e que é urgente a implementação de

políticas educacionais que valorizem e promovam suas culturas, memórias e conhecimentos. Para isso, alterações nos currículos escolares são fundamentais na luta por uma educação antirracista e comprometida com os direitos humanos.

1.2.3 Com a palavra, o Documento Curricular para Goiás – ampliado

No contexto do estado de Goiás, a articulação entre os marcos legais nacionais e a efetivação da Lei 10.639/2003 ganha contornos específicos, conforme indicam as Diretrizes Curriculares sistematizadas no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (2019). Elaborado com base na BNCC, esse documento tem como objetivo orientar as redes de ensino na construção de currículos que respeitem a diversidade cultural, étnica e social do estado.

Segundo sua introdução, que cita a Constituição Federal como documento que assegura os direitos do cidadão Brasileiro, afirma-se que “Em seu bojo, tal preceito apresenta a evidência de uma concepção do direito à educação integral, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (DCGO, 2019, p. 45).

No que tange aos conteúdos ministrados nos anos finais do Ensino Fundamental II, principalmente em História, Arte e Língua Portuguesa, nota-se que há menção à temática africana apenas nas disciplinas de História e Arte, especificamente nos 8º anos. Em Língua Portuguesa não há nenhuma menção sobre o tema. Abaixo, seguem dois trechos que comprovam essas menções, o primeiro da disciplina de História e o último da disciplina de Arte

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (GO-EF08HI14-A) Entender o papel da escravidão africana para o mundo do trabalho no século XIX e sua relação com o comércio, economia interna, colônia, e externa, Transatlântico. (GO-EF08HI14-B) Identificar as consequências vividas por populações afrodescendentes e indígenas egressas da tutela colonial e da escravização, na atualidade, problematizando as formas de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (DCGO, 2019, p. 109).

Em Arte, o assunto é abordado da seguinte maneira:

Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias de diferentes épocas, compreendendo e construindo

repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas, bem como desconstruindo estereótipos (DCGO, 2019, p. 165)

A falta de uma abordagem interdisciplinar entre as áreas de Língua Portuguesa, História e Arte compromete a efetividade do documento, tornando-o uma repetição estéril de modelos já consolidados e distanciando-o dos princípios fundamentais da Lei 10.639/03, que exige uma prática pedagógica crítica, integrada e comprometida com a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Embora reconheça as relações étnico-raciais como tema contemporâneo e transversal a ser incorporado ao currículo, o documento revela fragilidade em sua dimensão prática. A ausência de propostas metodológicas, critérios de avaliação e mecanismos de acompanhamento pedagógico evidencia um compromisso superficial com a temática, resultando em um discurso meramente declaratório, incapaz de promover transformações reais no contexto escolar.

Do ponto de vista legal, o estado de Goiás também se orienta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica. Essas diretrizes reforçam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, de formação continuada de professores e de reestruturação curricular como caminhos para o enfrentamento do racismo estrutural. Contudo, observa-se, tanto no plano nacional quanto no estadual, que a efetivação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos como a ausência de materiais didáticos específicos, a escassez de investimento em formação docente e a falta de mecanismos de acompanhamento pedagógico.

Assim, embora os marcos legais estejam consolidados, sua implementação nas escolas públicas de Goiás permanece como um desafio que exige ações articuladas entre políticas públicas, gestão escolar e formação docente para garantir a efetividade da Lei 10.639/2003.

1.3 Educação antirracista em sala de aula: algumas proposições

A temática antirracista é especialmente relevante na atualidade, sobretudo no ambiente escolar, onde é fundamental que professores e alunos estejam comprometidos com sua abordagem e discussão de forma crítica e eficaz. Ressalta-se que o enfrentamento do racismo não deve ser atribuído exclusivamente ao professor negro; todos os educadores, independentemente de sua origem racial, têm a responsabilidade de contribuir ativamente para

uma educação antirracista. Isso implica adotar uma abordagem interdisciplinar e engajar-se em projetos de formação que os capacitem sobre o tema.

No âmbito da educação formal, o compromisso com o antirracismo é essencial, pois a prática pedagógica reflete um projeto histórico que deve ser assumido por educadores conscientes. Um professor só será capaz de formar estudantes com consciência social e sensibilidade humanitária se, por sua vez, cultivar uma visão de sociedade justa, equitativa e solidária, expressando esses valores por meio de suas ações pedagógicas.

No que se refere às opressões estruturais — como racismo, classismo e sexismo — a escola pode, por vezes, tornar-se um espaço de reprodução e legitimação dessas dinâmicas, especialmente quando negligência comportamentos discriminatórios. Nesse cenário, o educador antirracista é, antes de tudo, um sujeito autoconsciente de seu papel (Pinheiro, 2023). A instituição escolar, enquanto espaço privilegiado de formação humana integral, atua como um elemento estruturante na constituição de subjetividades e na consolidação das relações sociais.

Nesse sentido, Maria Nazaré Mota de Lima (2007), em sua tese de doutorado sobre a formação cultural do negro no espaço escolar, afirma:

Ainda em relação à escola, é preciso ter em conta que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil, também é negado na escola brasileira, instituição social encarregada de apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura hegemônica. Nesse sentido, a escola difunde valores e idéias, no seu suposto de introduzir e formar alunos na “*cultura letrada*” que, por razões diversas, coincide com as idéias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, “pensar” o país; daí a “guetização” dos não-brancos e a seleção dos espaços onde esses grupos podem circular na sociedade, naturalizando-se o lugar do negro como um lugar de não-acesso, não poder, não saber, não ter, não ser... (Lima, 2007, p. 70)

A escola, portanto, não apenas reflete o sistema social vigente, mas também possui potencial transformador, pois forma os indivíduos que atuarão em diversas esferas da sociedade. Dessa forma, deve posicionar-se como uma aliada estratégica na superação das opressões estruturais, com atenção especial ao enfrentamento do racismo (Pinheiro, 2023).

É um compromisso ético, político e histórico da escola — e de seus educadores — adotar uma postura antirracista. A equidade racial deve estar presente em todos os níveis da instituição, inclusive na composição do corpo docente e na ocupação de espaços de poder. Também é essencial valorizar os saberes ancestrais africanos e indígenas, combatendo

representações estereotipadas. Para isso, é necessário apresentar personagens e culturas afro-brasileiras de forma positiva, estimular a leitura de autores negros e garantir que as bibliotecas escolares contenham obras que reflitam essa diversidade. Além disso, torna-se indispensável promover a formação docente com base no letramento racial, apresentando aos professores intelectuais e referências negras e indígenas (Pinheiro, 2023).

A educadora bell hooks (2013) compartilha, em sua obra, a experiência de ser aluna universitária e seu esforço para discutir as questões de classe com colegas socialmente desprivilegiados. Para muitos desses estudantes, o ambiente acadêmico era a única oportunidade de expressão de sua realidade. Contudo, ao se depararem com normas linguísticas e culturais elitizadas, aprendiam a silenciar aspectos de sua identidade racial e cultural:

Os que tinham origem étnico/racial diferente aprenderam que não podiam dar voz a nenhum aspecto de sua cultura popular nos ambientes de elite. [...] a insistência de falar de um modo que não coadunasse com os ideais e maneirismo da classe privilegiada sempre colocava a pessoa no papel de intrusa (Hooks, 2013, p. 242)

Esse relato reforça a necessidade de repensar o ensino com base no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, enfrentando o racismo, o preconceito e a discriminação. O racismo, conforme Santos (2018), é um sistema que gera e perpetua desigualdades sociais, econômicas e educacionais. O preconceito refere-se a julgamentos pré-concebidos, baseados em estereótipos arraigados e naturalizados, enquanto a discriminação diz respeito a ações negativas dirigidas a indivíduos com base em suas características étnico-raciais.

O ambiente escolar pode reproduzir tais relações hierárquicas de poder, muitas vezes de forma não intencional. Segundo Santos (2018), o racismo pode se manifestar de maneira individual — por meio de atitudes camufladas de estudantes, docentes ou membros da comunidade escolar — ou institucional, quando a escola falha em tratar pedagogicamente dessas questões. Esse racismo institucional ocorre, por exemplo, quando:

[...] a escola não insere em seus processos a temática das relações étnico-raciais e os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, não adota posturas de enfrentamento e combate de práticas preconceituosas dentro de seu espaço, não promove uma educação que valorize as matrizes étnicas que compõem a formação do povo brasileiro e não cumpre com o que propõe a legislação oficial e as orientações das diretrizes e referências nacionais (Santos, 2018, p. 62).

As ações anteriormente mencionadas pela autora são essenciais em todas as instituições de ensino, desde a educação básica até o Ensino Superior. As mudanças nas atitudes e nas práticas educativas devem ser integradas nos currículos escolares, nos cursos de graduação e nas formações continuadas, permitindo que todos os docentes, independentemente da disciplina que ensinam, repensem suas práticas. Essa reflexão é crucial para que compreendam a necessidade de confrontar o racismo e valorizar as diversidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e formando cidadãos mais críticos e respeitosos.

Conforme Munanga (2005), apesar de não ser possível eliminar todas as atitudes preconceituosas da sociedade, "a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados neles pela cultura racista em que foram socializados" (Munanga, 2005, p. 17). Portanto, ainda que o ambiente escolar possa reproduzir e reforçar comportamentos discriminatórios, ele representa um espaço privilegiado para o combate aos mecanismos que sustentam o racismo, permitindo que os próprios alunos comecem a erradicar esse mal que compromete as relações humanas. É importante destacar que, embora a escola sozinha não tenha poder para promover todas as mudanças necessárias, ela desempenha um papel central na luta contra o racismo.

As transformações educacionais são de interesse coletivo e trazem benefícios para todos. Enfrentar o racismo e promover o resgate da memória coletiva, bem como da história da população negra, é uma tarefa que:

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

Munanga (2005, p. 18) afirma que só é possível construir uma sociedade democrática “respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor, composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços”. Portanto, é imprescindível abordar a educação para as relações étnico-raciais. Mas, o que constitui essa educação?

Segundo Munanga (2013), todos os diferentes grupos étnicos que formam o Brasil contribuíram de maneira significativa para a construção da cultura brasileira e da identidade plural. No entanto, há uma falta de reconhecimento público e oficial dessas diversidades, que

ainda são tratadas de forma desigual no sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere aos povos indígenas e à população negra (Munanga, 2013, p. 22). O autor destaca que as heranças culturais dos povos africanos no Brasil não são reconhecidas em igualdade em relação a outras, evidenciando essa disparidade pela necessidade de criação da Lei 10.639/03.

Assim, a educação deve ser capaz de valorizar as heranças africanas, ao mesmo tempo em que proporciona aos indivíduos a oportunidade de questionar os mitos de superioridade branca e inferioridade negra, que foram internalizados neles pela cultura racista em que foram socializados (Munanga, 2013, p. 29). Para promover uma sociedade democrática e um ensino que reconheça todas as diversidades, torna-se essencial enfrentar o racismo, favorecendo a construção de uma educação efetiva para as relações étnico-raciais.

II CAROLINA MARIA DE JESUS E A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA AFRO-DIASPÓRICA

2.1 Primeiras palavras

No tópico "Literatura afro-diaspórica e o lugar de Carolina Maria de Jesus", abordamos a teoria afro-diaspórica, que servirá de fundamentação para a análise e discussão dos contos presentes no livro *Diário de Bitita* (1986). Em seguida, na seção "Identidade diaspórica de Carolina Maria de Jesus na obra *Diário de Bitita*", aprofundamos a discussão sobre a literatura afro-diaspórica e a posição de Carolina Maria de Jesus dentro dessa esfera literária. Por fim, apresentamos alguns trechos da obra que ressaltam a autora como uma significativa representante da literatura negra.

2.2 Literatura afro-diaspórica e o lugar de Carolina Maria de Jesus

A Literatura Brasileira possui diversas ramificações, cada uma com suas características distintivas, dentre as quais se destaca a vertente afro-brasileira. Apesar da omissão que ainda persiste no meio acadêmico e em instituições dedicadas à literatura, como livrarias e sebos, essa vertente tem conquistado reconhecimento nos dias atuais. Muitos autores e autoras que anteriormente estavam esquecidos agora são resgatados, recebendo o devido destaque em função da relevância de suas obras.

A Literatura Afro-brasileira surgiu no contexto das Américas, especialmente no núcleo do primeiro movimento negro, que visava exaltar os valores, a identidade e a cultura dos descendentes africanos. Vale ressaltar que seu lócus inicial não foi o Brasil, mas sim o bairro Harlem, localizado em Manhattan, Nova York. Em 1920, artistas, escritores e ativistas dos Estados Unidos se reuniram nesse local para promover uma nova perspectiva sobre a experiência negra, rejeitando a hegemonia do pensamento eurocêntrico e rompendo com as amarras da exploração provocadas pela escravidão (Lourenço, 2020).

O sociólogo W.E.B. Du Bois (1868-1963) desempenhou um papel fundamental na formação da consciência negra, através de seus escritos que abordam a questão afirmativa, essencial para o movimento negro. Ele resgatou, de maneira cronológica, a humilhação imposta pelo sistema econômico europeu, as estratégias de segregação e as discriminações diárias enfrentadas por negros e negras na América. Assim, o movimento Harlem Renaissance surgiu como um importante símbolo na celebração da cor, da identidade e da existência do ser negro (Lourenço, 2020).

É importante notar que o movimento da Negritude teve seu início na França, em 1934, sob a liderança de estudantes oriundos da África e do Caribe, inspirados pelas vozes que ecoavam de Harlem. Esse movimento buscou confrontar o preconceito racial e a dominação

ideológica e política neocolonial, ressaltando a necessidade de se opor aos valores impostos pela cultura branca (Ferreira, 2017). Segundo Munanga (1988), o termo "negritude", de origem francesa, foi inicialmente utilizado pelo poeta martinicano Aimé Césaire em seu poema "Caderno de um retorno ao país natal". Dessa forma, o autor esclarece que...

O negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca da assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural. moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisava recuperar. A essa retomada, a essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de "negritude" (Munanga, 1988, p. 111, grifo no original).

No Brasil, o movimento da Negritude teve um início tímido, com grupos que lideravam a discussão sobre o tema dando nomes que representavam seus idealizadores. Zumbi dos Palmares se tornou a figura central da negritude, desafiando o descrédito naturalizado que recaí sobre os afrodescendentes brasileiros. Em 1934, a Frente Negra Brasileira surgiu como uma emergência importante, validando suas inquietações. No entanto, sua extinção foi decretada pela imposição do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937. A repressão aos movimentos sociais perdurou até por volta de 1978, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU).

A partir desse momento, as ações dos movimentos que celebravam a identidade negra tornaram-se mais robustas e impactantes na sociedade, contribuindo para a solidificação da questão identitária. Dentre esses movimentos, é fundamental mencionar o Teatro Experimental do Negro (TEN), dirigido por Abdias do Nascimento (1914-2011), o Teatro Popular do Negro (TPN), fundado pelo poeta Solano Trindade (1908-1974), e a publicação anual dos Cadernos Negros, além da fundação “Quilombhoje Literatura”, que têm sido essenciais na promoção das vozes que articulam o discurso da diversidade cultural pós-colonial.

Essa multiplicidade de vozes ressoa com a experiência da diáspora, que pode ser compreendida como uma forma de repatriação. São comunidades amplamente dispersas, mas que permanecem unidas pela memória e por um senso coletivo de história ao longo do tempo. Para esses grupos, essa história frequentemente envolve narrativas de opressão, o que gera um sentimento de sofrimento compartilhado (Lourenço, 2020).

Nesse contexto, ao se discutir as diásporas, é essencial reconhecer que se trata de um povo que, mesmo separado geograficamente, une-se por meio de uma consciência coletiva e

um profundo senso de justiça, intimamente ligado à memória emotiva. Ao contrário da migração, a diáspora refere-se a grupos que foram expulsos de suas terras (Lourenço, 2020). No caso de Carolina Maria de Jesus, essa expulsão ocorreu das terras onde seus avós residiam, após o término do período abolicionista. Além disso, as próprias pessoas da comunidade em que ela vivia menosprezavam tanto a ela quanto a seus familiares.

Mesmo após a abolição da escravidão, a situação dos negros no Brasil permaneceu complexa. Vivendo em condições de marginalização, muitos lutavam para sobreviver, uma vez que não possuíam habilidades além daquelas que haviam aprendido ao longo de suas vidas como escravizados. Confrontados com uma realidade de subalternidade e sendo considerados inferiores, a situação era tão grave que a população branca rejeitava a presença de negros no país. A existência de uma população negra era vista como sinônimo de atraso, o que deu origem a uma ideologia conhecida como branqueamento. Essa perspectiva defendia que, por meio da união entre negros e brancos, surgiria uma nova raça – os mulatos – e que, com o tempo, os negros desapareceriam, resultando na "arianização" do Brasil.

Hoje, essa ideologia soa absurda, mas, na época, foi levada muito a sério, inclusive por pessoas respeitáveis e consideradas esclarecidas. Cientistas do período acreditavam na inferioridade biológica dos negros, relacionando traços físicos e biológicos a atributos morais e culturais. Essa situação, de certa forma, contribuiu para a cristalização do racismo que ainda persiste na sociedade contemporânea (Ferreira, 2018).

É importante ressaltar que, em meados do século XV, quando os portugueses desembarcaram nas terras africanas, os negros foram identificados socialmente como tal, com base em seus traços fenotípicos, conforme observa Munanga (1988):

Embora reconhecessem as diferenças físicas e culturais entre os negros encontrados no continente, os europeus ficaram mais impressionados com os aspectos que vários povos tinham em comum: a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e dos lábios, a forma da cabeça etc. Desses traços físicos, considerados elementos coletivos, “montou-se” um negro geral (Munanga, 1988, p. 14):

Com base nisso, construiu-se uma narrativa em que a cor da pele do negro necessitava de uma explicação científica. A primeira tentativa foi caracterizar o negro como uma condição humana degenerativa, sugerindo que a cor da pele era resultado de uma doença ou desvio da norma. Assim, a pigmentação escura da pele foi interpretada não como consequência do excesso de melanina, mas como uma adaptação ao clima tropical excessivamente quente. Contudo, essa explicação se mostrou insuficiente ao se constatar que algumas populações que

habitavam regiões ao redor do Equador não apresentavam pele negra. Outra abordagem buscou justificar a cor da pele negra em fatores relacionados ao solo, à alimentação, à água e ao ar. De maneira similar, estabeleceu-se uma associação entre as cores da civilização europeia, onde o preto simbolizava uma mácula moral e física, a morte e a corrupção, enquanto o branco representava pureza e vida. Nesse contexto, a Igreja Católica perpetuou a ideia de que o preto era uma representação do pecado e da maldição divina.

Consequentemente, nas colônias ocidentais da África, Deus era frequentemente retratado como um velho branco de barba, enquanto o Diabo aparecia como um jovem negro, portando chifres e um rabinho (Munanga, 1988).

É fundamental esclarecer que a pele escura, mesmo durante o período escravocrata, foi associada à inferioridade, enquanto a pele clara era relacionada a povos de suposta inteligência elevada. Essa inferioridade é evidenciada não apenas nas percepções sociais, mas também na literatura produzida sobre os negros. Nesse contexto, é pertinente trazer à discussão as considerações de Proença Filho (2014), que distingue entre literatura sobre o negro e literatura do negro, enfatizando que essas categorias não são equivalentes. A primeira se refere à literatura produzida sobre os negros, enquanto a segunda diz respeito à literatura escrita por negros.

Em seu estudo, Proença Filho reitera que a Literatura Brasileira é permeada por estereótipos que se consolidaram no século XIX e permanecem presentes até os dias atuais. Dentre esses estereótipos, ele menciona: o escravo nobre, o negro vítima, o negro infantilizado, o escravo demônio, o negro pervertido e o negro exilado na cultura brasileira. A visão etnocêntrica é utilizada para justificar o racismo, em que a negativa de falar sobre os negros ou a representação negativa deles, por meio de estereótipos, reforça um estilo de vida marginalizador. Esses estereótipos estão intrinsecamente ligados a mitos criados para difamar a personalidade negra. Proença Filho (2014, p. 166) afirma que “a prevalência da visão estereotipada permanece dominante na Literatura Brasileira contemporânea, pelo menos até os anos de 1960, quando começaram a surgir textos comprometidos com a real dimensão da etnia”.

Logo, ao reconhecer sua identidade, o negro assume a primeira pessoa do discurso na literatura, mostrando-se não como um coadjuvante estereotipado, mas como o protagonista. Surge, então, uma literatura não mais dominada por estereótipos, e sim compromissada com a etnia. Munanga (1988, p. 24) vai dizer que

Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores etc. quiseram restituir à África o orgulho de seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado a sua personalidade. Tem-se a tendência, sob várias formas, de fazer equivaler os valores das civilizações africana e ocidental. É a esse objetivo fundamental que correspondem as diversas definições do conceito de negritude.

A fim de corroborar isso, Munanga (1988) defende que, naquela época (século XIX), até mesmo a capacidade intelectual de pessoas negras foi posta em xeque. Em suas palavras:

Buscadas no contexto escravocrata e colonial, relacionam-se à sua justificação e legitimação, visando alienar e inferiorizar os negros em todos os planos. Nesse processo, fez-se um paralelismo forçado entre o cultural e o biológico. Pelas diferenças biológicas entre povos negros e brancos, tentou-se explicar as culturais e concluir-se por uma diminuição intelectual e moral dos primeiros (Munanga, 1988, p. 05).

Ainda sobre a inferioridade atribuída aos traços negroides, é relevante destacar o relato do psicanalista Frantz Fanon (2008), que compartilha sua experiência pessoal ao expressar os sentimentos de discriminação que sofreu por parte de pessoas brancas. Esse desabafo dialoga com o que a personagem Geni vivenciou no conto "Metamorfose", presente no livro "Leito do Peito" (2001), da escritora Geni Guimarães, uma obra que, apesar de ficcional, carrega traços autobiográficos. A dimensão do racismo transcende fronteiras e séculos, pois essa violência não se limitou ao passado, mas se manifestou de maneira devastadora, tanto no Caribe quanto no Brasil, como uma inundação destrutiva.

[...] Começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco (Fanon, 2008 p. 94).

Importa ressaltar o quanto o negro é estereotipado nas histórias em que são personagens (literatura sobre o negro). Não é raro ver um personagem negro como vítima, infantilizado, obtuso, pervertido/perverso, entre outras características. Esses estereótipos são reforçados à medida que são relacionados com os mitos que eram criados sobre personalidades negras, a fim de difamá-las. A visão estereotipada do negro vai permanecer predominante nessas histórias, embora hoje haja posicionamentos que são contrários a essas distorções e que lutam pela afirmação cultural do negro (Proença Filho, 2014).

Já a literatura do negro tenta formular a identidade diaspórica, isto é, a identidade do próprio negro. A negritude foi um movimento que teve impulso diante do racismo desmedido praticado pelos brancos, oficialmente desenvolvido na década de 1930 e foi muito relevante para a reafirmação da cultura africana. A escolha do termo “negritude” foi justamente para reverter o sentido pejorativo da palavra negro, extraindo-lhe um sentido positivo. Era uma maneira de desarmar os brancos, pois, ao se assumirem orgulhosamente negros, devido aos traços negroides, o insulto perdia o sentido (Proença Filho, 2014).

É válido salientar que a “Literatura negra” ou “Literatura afro-brasileira” é uma expressão que “está ligada a discussões no interior de movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afro-descendentes” (Fonseca, 2006, p. 11).

Por muito tempo, os negros estiveram alienados e nutriram um sentimento de inferioridade em relação a si mesmos, devido à sua condição racial. Assim, na busca por aceitação na sociedade, tentaram assimilar a cultura europeia na esperança de alcançar um embranquecimento cultural, adotando modos de vestir e comportamentos que imitavam os europeus. No entanto, mesmo ao alcançar um patamar social semelhante, a pessoa negra, em função da cor da pele, ainda não desfrutava dos mesmos privilégios que uma pessoa branca, continuando a ser vítima de humilhações. Ao perceberem que essa estratégia era insuficiente para alcançar a igualdade social, começaram a refletir sobre a construção de uma identidade própria (Ferreira, 2018).

Fonseca (2006, p. 13) explicita que

Essas discussões são importantes para que possamos compreender os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade. Por exemplo, quando nos referimos à literatura brasileira, não precisamos usar a expressão “literatura branca”, porém, é fácil perceber que, entre os textos consagrados pelo “cânone literário”, o autor e autora negra aparecem muito pouco, e, quando aparecem, são quase sempre caracterizados pelos modos inferiorizantes como a sociedade os percebe. Assim, os escritores de pele negra, mestiços, ou aqueles que, deliberadamente, assumem as tradições africanas em suas obras, são sempre minoria na tradição literária do país.

O movimento buscava resistir à assimilação cultural e defendia que o negro não deveria sentir vergonha de sua identidade. Ao contrário, deveria reconhecer e aceitar sua ancestralidade, buscando sua origem – negra e/ou africana. Dessa forma, ao assumir sua

identidade, o negro se posiciona como protagonista na literatura, apresentando-se não como um coadjuvante estereotipado, mas como um personagem principal. Surge, assim, uma literatura comprometida com as questões étnico-raciais e desvinculada de estereótipos.

Leminski (1990), ao abordar escritores negros do período pós-abolicionista, destaca a admirável trajetória de um negro no Brasil daquela época que conseguiu receber uma educação de qualidade e utilizar a arte poética, tradicionalmente associada aos brancos, para expressar sua condição de negro. É importante ressaltar, no entanto, que Carolina Maria de Jesus não teve a oportunidade de concluir seus estudos. Filha de uma mãe analfabeta, Carolina frequentou a escola apenas até o segundo ano do Ensino Fundamental, quando aprendeu a ler e escrever de forma rudimentar. Como um fator que piora, Carolina vivia em um ambiente familiar carente de recursos, incluindo comida, o que obstava seu acesso a livros e bibliotecas para praticar a leitura. Para contornar essa dificuldade, uma vizinha emprestou-lhe o livro "A Escrava Isaura", de Bernardo Guimarães, permitindo que Carolina desfrutasse da leitura. Todos os outros livros, que leu, foram adquiridos por doação ou porque eram descartados (Arruda, 2021).

Em 1958, após deixar a favela de Canindé, a escritora Carolina Maria de Jesus, que na época trabalhava como catadora de recicláveis, separava os melhores papéis para registrar suas reflexões, que mais tarde seriam transformadas em livros. Com uma escrita de natureza autobiográfica, ela se inseriu na literatura negra, utilizando sua própria história como um elo entre seu mundo e o universo letrado-burguês.

Sua obra reflete claramente aspectos da "subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens e mulheres negros na sociedade brasileira" (Evaristo, 2009, p. 17), revelando características da construção identitária afro-brasileira na literatura. Por meio dos contos compilados em *Diário de Bitita* (1986), Carolina Maria de Jesus expressa sua essência e identidade, especialmente ao retratar sua vida no período pós-abolição.

A sua obra, portanto, não apenas narra experiências pessoais, mas também busca dar voz e visibilidade às vidas de afrodescendentes que vivenciam as consequências do racismo, em uma época em que a escravidão havia sido abolida, mas na qual o preconceito se manifestava de maneira ainda mais intensa e explícita.

2.3 Identidade diaspórica de Carolina Maria de Jesus na obra “*Diário de Bitita*”

Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914 e faleceu em 13 de fevereiro de 1977 aos 62 anos, ainda com textos inéditos a serem publicados. Conhecida mundialmente por seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), uma seleção de escritos dos diários de Carolina entre os anos de 1955 e 1960.

A obra *Diário de Bitita* (1986) é composta por 22 (vinte e dois) contos que, de certa forma, perpassam pela vida da autora, tratando da infância, adolescência e início da vida adulta de Carolina Maria de Jesus. Esse livro póstumo da autora foi lançado pela primeira vez na França, em 1982, com o título *Journal de Bitita*; e no Brasil, em 1986, intitulado *Diário de Bitita*. A edição a que lançamos mão foi lançada pela Editora Nova Fronteira.

Carolina entregou dois cadernos com os manuscritos do livro com registros de impressões de sua infância, com um olhar infantil e, ao mesmo tempo crítico para o Brasil da época, para uma jornalista brasileira chamada Clélia Pisa. Muito tempo depois da morte da autora, é que esse livro foi publicado no Brasil (Arruda, 2021).

Racismo, patriarcalismo, pobreza e imigração são alguns dos temas abordados no livro pela perspectiva de uma criança inteligente e curiosa, que aprendeu a ler durante o breve tempo em que frequentou a escola. Carolina Maria de Jesus era uma das poucas pessoas negras em sua família que possuía essa habilidade (Arruda, 2021).

Conhecida como Bitita na infância por familiares e amigos, ela só ouviu seu nome completo pela primeira vez ao começar a frequentar a escola, uma experiência rara para as crianças negras da sua época. Desde os quatro anos, a pequena Bitita já começava a atormentar sua mãe com perguntas para as quais esta não tinha respostas (Arruda, 2021).

A autora também aborda a falta de escolaridade em sua família ao relembrar uma conversa entre o avô e os netos. Vejamos:

Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. O meu avô tinha desgosto porque os seus filhos não aprenderam a ler, e dizia:

– Não foi por relaxo de minha parte. É que na época que os seus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para os negros. Quando vocês entrarem nas escolas, estudem com devoção e esforcem-se para aprender. E nós, os netos, recebíamos as palavras do vovô como se fosse um selo de carinho. (Jesus, 1986, p. 57)

A esse respeito, Djamila Ribeiro, em sua obra "Pequeno Manual Antirracista" (2019), destaca que, embora a Constituição do Império de 1824 estabelecesse a educação como um

direito de todos os cidadãos, essa prerrogativa não se aplicava aos negros escravizados, resultando em um considerável atraso na escolarização dessa população. Atualmente, uma das formas de minimizar essa desigualdade histórica são as leis de cotas, que, mesmo no século XXI, ainda são vistas por algumas pessoas como um privilégio.

Embora a abolição da escravidão tenha acontecido em 1888, os vestígios desse longo período de sofrimento e descaso com o povo negro ainda eram fortes e presentes na década de 1920 e na mentalidade da sociedade. Nascida e criada em Sacramento, interior de Minas Gerais, as narrativas e observações de Bitita servem como um retrato da época, quando somos transportadas para uma sociedade que ainda tratava a população negra como escravos e inferiores à classe branca. Assim, ainda é possível fazer um paralelo entre a nossa sociedade contemporânea e as diversas situações relatadas no livro, no quesito de sempre culpar os negros sem ter provas contra eles, fazer-lhes injustiças e denegrir sua imagem:

O homem que roubava galinha perdia o seu verdadeiro nome ia ser reconhecido por todos com o nome de Zé galinha. E os anos foram passando. O que preocupava era a infelicidade dos pretos. Quando ocorria um crime ou um roubo, os pretos eram suspeitos. Os policiais prendiam. Quantas vezes eu ouvia os maiores dizendo:
 – Negros ladrões, negros ordinários. Eles diziam:
 – Não fomos nós. Notava os seus olhares tristes. (Jesus, 1986, p. 91-92).

É fundamental lembrar que muitos homens e mulheres negras foram (e ainda são) vítimas de opressão estrutural simplesmente por sua cor de pele. O racismo se configura como um sistema de opressão que nega direitos básicos. Nesse contexto, observa-se que o amplo direito de defesa foi sistematicamente negado aos negros; frequentemente, mesmo sem serem responsabilizados por delitos, eram considerados culpados pela sociedade e pelo sistema judicial.

A violência enfrentada pelos corpos negros — seja no âmbito psicológico, físico, conjugal, entre outros — representa um aspecto central da experiência da negritude. Logo após o período pós-abolicionista no Brasil, essa violência se manifestou de forma estrutural e sistemática. Embora a Lei Áurea, de 1888, tenha abolido formalmente a escravidão, não foram implementadas medidas que garantissem a inclusão social, econômica ou política dos negros libertos. Como resultado, muitas práticas discriminatórias persistiram, agora sob novas formas de repressão.

A população negra enfrentou um contexto de marginalização social, caracterizado pela ausência de políticas públicas de reparação ou de inclusão no mercado de trabalho. Sem acesso à terra, à educação ou a condições dignas de sobrevivência, muitos foram relegados a ocupações precárias, como trabalhos informais ou em fazendas, sob condições que lembravam a escravidão.

Além disso, a sociedade brasileira, influenciada por ideologias racistas, via a sociedade negra como uma ameaça à ordem social, o que resultou em formas de controle que criminalizavam suas práticas culturais e restringiam sua liberdade. A elite política e econômica do período desejava manter o domínio sobre as classes populares, assegurando a continuidade de uma estrutura social fundamentada na desigualdade. As prisões arbitrárias de negros, muitas vezes sem justificativa legítima, atuavam como um mecanismo de reafirmação dessa hierarquia racial e social.

Em resumo, no pós-abolição, os corpos negros eram frequentemente detidos sem motivo, pois a sociedade brasileira utilizava o sistema legal e policial para perpetuar a exclusão e o controle social. Dessa forma, a liberdade conquistada não se traduzia em igualdade ou cidadania plena e, infelizmente, ainda hoje, mesmo com leis assegurando os direitos civis e sociais desses povos, muitas atrocidades ainda acontecem. É por isso que Neuza Souza relata que

A violência parece-nos ser a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injeção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (Souza, 1983, p. 2).

A esse respeito, é fundamental esclarecer que, no Brasil, dados estatísticos revelam que a população negra é desproporcionalmente afetada pelo sistema de justiça criminal. Embora represente a maioria da população brasileira (56,2%, segundo o IBGE), os negros (pretos e pardos) são os mais vulneráveis à prisão, refletindo desigualdades estruturais e o racismo institucional. Segundo a Folha de São Paulo (2021), cerca de 60% das pessoas presas injustamente no Brasil pertencem a essa comunidade. Diante desse alarmante cenário, mesmo com a existência de leis que visam proteger os negros contra injustiças de diversas ordens, é possível imaginar a gravidade da situação durante o período em que a obra se ambienta.

Em outro trecho do livro, a autora Carolina Maria de Jesus relata a importância que os negros davam ao mês de maio, por causa das festividades que o marcavam, bem como os pedidos que eram feitos pelas madames a São Benedito.

O único mês que eu sabia que existia era o mês de maio. E os negros iam pedir esmolas. Saíam com uma bandeira e um retrato de São Benedito. Quando chegavam nas casas dos ricos, as madamas introduziam a bandeira dentro dos quartos e salas suplicando ao santo que lhes auxiliasse. Embora elas tivessem casas para morar e alugar, roupas bonitas, comida em abundância, automóvel, banheiros com água quente para tomar banho todos os dias. Vivendo com conforto, ainda pediam o auxílio dos santos. Puxa! Será que os ricos não se contentam com o que têm? Para que esses desatinos para ficar rico, se quando morre deixa tudo! Elas davam esmolas, mas faziam inúmeros pedidos. (Jesus, 1986, p. 22).

É importante lembrar que maio é um mês significativo para a comunidade negra, pois foi nesse período que a princesa Isabel promulgou a abolição da escravidão. A abolição é um tema amplamente abordado pela autora. No entanto, é fundamental esclarecer que a princesa Isabel não atuou como uma ativista pela causa da escravidão. Embora seu papel tenha sido crucial para o fim da escravidão no Brasil, é necessário destacar que essa prática já havia sido abolida em vários países e que havia ocorrido revoltas entre os escravizados com o objetivo de enfraquecer o sistema escravagista.

Sua atuação foi pontual e restrita a momentos específicos, como a concessão de cartas de alforria em ocasiões esporádicas. Vale ressaltar que a princesa Isabel mantinha escravizados sob sua posse e se recusava a libertá-los. A monarquia explorou a sua figura para legitimar-se politicamente, tentando reforçar uma imagem positiva do regime em um momento de declínio de sua popularidade (Del Priori, 2013).

Diante disso, a autora Carolina Maria de Jesus descreveu os desígnios do escravizado que, com a abolição da escravidão, não tinha lugar para morar. Em suas palavras:

– Deus ajude os homens do Brasil – e chorava dizendo: – o homem que nasce escravo, nasce chorando, vive chorando e morre chorando. Quando eles nos expulsaram das fazendas, nós não tínhamos um teto decente, se encostávamos num canto, aquele local tinha dono e os meirinhos nos enxotavam. Quando alguém nos amparava, nós já sabíamos que aquela alma era brasileira. (Jesus, 1986, p. 57).

De maneira pungente, a autora retrata a condição de exclusão e sofrimento vivida pelos negros no Brasil durante o período pós-abolicionista. A narrativa expõe a continuidade do racismo estrutural e da marginalização social enfrentada por essa população após a abolição da escravidão em 1888, sintetizando a trajetória de opressão que os negros suportaram desde o nascimento até a morte, mesmo após a formalização da liberdade. Isso

evidencia como a abolição não garantiu direitos básicos, como moradia, terra ou trabalho digno.

Além disso, a obra ilustra o abandono social e estatal, com negros sendo expulsos de fazendas sem qualquer forma de reparação ou apoio, enfatizando a negação de condições mínimas de sobrevivência. Nesse sentido, Cavalleiro (2012, p. 28) afirma: “Constata-se que a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os ex-escravos e seus descendentes foram segregados social e economicamente”.

É fundamental reconhecer que a originalidade foi o ponto culminante da literatura produzida por Carolina Maria de Jesus. Ela não precisava de mais nada além da coragem para relatar os tristes episódios de sua vida. A qualidade de sua escrita não está no uso impecável da gramática, que muitos de seus críticos exigiam, mas sim em sua visão de mundo, tão avançada para sua classe e época.

É difícil determinar o que causou maior impacto em suas narrativas: a sua atitude ousada ou sua linguagem, que alternava entre o simples e o elaborado, especialmente em sua obra inicial. Acredita-se que ambas se complementam, pois Carolina pertencia a um meio que a excluía por ser letrada e apreciar as artes; ao mesmo tempo, não se encaixava na sociedade erudita devido à sua história de vida, raça e audácia. Ela foi uma mulher de grande determinação, com uma consciência racial e social aguçada. Através de sua escrita, levantou bandeiras em prol das minorias, algo que se torna evidente em seu texto, como se pode observar no trecho a seguir:

As mulheres pobres não tinham tempo disponível para cuidar dos seus lares. Às seis da manhã, elas deviam estar nas casas das patroas para acender o fogo e preparar a refeição matinal. Que coisa horrível! As que tinham mães deixavam com elas seus filhos e seus lares. As empregadas eram obrigadas a cozinhar, lavar e passar. As refeições deveriam ser preparadas com artifícios: cestinhas de tomates, recheadas com maionese, cestinhas de batatas, recheadas com presunto moído, azeitonas etc. As refeições eram servidas assim: primeiro uma sopa; após a sopa, servia-se arroz, feijão, carne, salada. Quando serviam peixes, usavam-se outros pratos e outros talheres, Por fim, a sobremesa e o café. Quantas louça e talheres e panelas para serem lavadas! E tinha que arear os talheres. Lavar os ladrilhos, enxugá-los com panos. Deixavam o trabalho às onze da noite. Trabalhavam exclusivamente na cozinha. Era comum ouvir as pretas dizerem: — Meu Deus! Estou tão cansada! (Jesus, 1986, p. 33)

O trabalho nas casas dos senhores de engenho era predominantemente realizado por mulheres escravizadas, muitas das quais atuavam como amas de leite, cuidando das crianças e assumindo diversas obrigações domésticas. Ao longo do século XVII, essas mulheres tiveram suas funções ampliadas, incluindo o trabalho doméstico e, posteriormente, atribuições fora da Casa Grande, como a venda ambulante de alimentos, hortaliças ou ervas de efeito curativo (Hen; Adu, 2010).

Além de se hierarquizar racialmente, a sociedade brasileira também era profundamente marcada pela misoginia. As mulheres brancas exerciam seus papéis como mães e esposas, gerenciando as atividades domésticas que eram, em grande parte, realizadas por mulheres negras. Essas mulheres escravizadas eram as mais prejudicadas, pois, além de sofrerem exploração similar à dos homens negros, também eram vítimas de violência sexual, sendo vistas como meras máquinas reprodutoras de mão de obra escrava (Nascimento, 1976).

Em relação às agressões sexuais que afetavam mulheres negras e pobres próximas a ela, bem como a própria autora, esta última faz uma denúncia social clara, como se pode notar no trecho a seguir:

Uma tarde quando eu passava na frente de sua casa, ele abordou-me e me jogou várias limas no rosto, nas pernas. Que dor! Então eu xinguei: — Cachorro ordinário, ninguém aqui gosta de você! Vai embora, você é um sujo. “Foram contar ao doutor Brand que foi ver a nossa discussão. Ele não compreendia por que aquelas limas estavam no chão espalhadas. Eu xingava: — Este ordinário vive pegando no seio das meninas pobres, aperta e deixa elas chorando, mas em mim você não vai encostar as suas mãos. (Jesus, 1986, p. 30).

Esse trecho retrata o abuso de poder que caracteriza as relações de gênero e classe na sociedade pós-abolicionista. O ato de atirar frutas no corpo da narradora simboliza a objetificação e desumanização, especialmente das mulheres pobres, que são vistas não como sujeitos, mas como corpos exploráveis.

A resposta da narradora — que inclui xingamentos e uma recusa explícita de tolerar o abuso — reflete uma postura de resistência e uma tentativa de ressignificação do papel feminino. A determinação com que ela defende sua dignidade contrasta com o silêncio ou a submissão frequentemente impostos a mulheres em situações semelhantes, especialmente no período pós-abolicionista, quando essas mulheres não tinham voz.

Acerca do ritual iniciático sobre a sexualidade de meninas pretas filhas das empregadas domésticas, Carolina Maria de Jesus relata que

Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira, e outros porqueiras que vieram do além-mar. No fim de nove meses a negrinha era mãe de um mulato, ou pardo. E o povo ficava atribuindo paternidade: — Deve ser filho de Fulano! Deve ser filho de Sicrano. Mas a mãe, negra, inciente e sem cultura, não podia revelar que o seu filho era neto do doutor X, ou Y. Porque a mãe ia perder o emprego. Que luta para aquela mãe criar aquele filho! Quantas mães solteiras se suicidavam, outras morriam tísicas de tanto chorar (Jesus, 1986, p. 35).

Esse relato nos lembra do quanto a mulher negra era objetificada, mesmo após a abolição da escravidão, continuando a ser vista como um objeto sexual por seus algozes. Nesse sentido, podemos compreender que o Brasil é um país onde a escravidão se metamorfoseia em outras formas de opressão, deixando rastros de violência e pauperização. Nele, homens brancos – e, na verdade, homens e mulheres de todas as cores – depreciam e sexualizam a mulher negra, reduzindo-a à sua condição de corpo, um corpo que é denegrado, aviltado e exposto. Nesse contexto, Oliveira (2014) salienta que “a cor da pele colocou homens [negros] e mulheres [negras] no Brasil em profundo desmerecimento social, material e moral [...] Isso fez com que a mulher negra participasse do duro jogo da exploração, da violência e da humilhação, tornando imprescindível instigar debates para que esse corpo seja respeitado.”.

A escolaridade entre pessoas negras, embora rara, também chama a atenção ao longo de toda a narrativa. É importante destacar que Carolina Maria de Jesus, apesar de não ter uma formação escolar, sempre possuiu o dom da oratória, o que talvez tenha contribuído para a fluidez de sua escrita. Vejamos a seguinte passagem:

Quando ele ia me bater, eu disse-lhe: — O Rui Barbosa falou que os brancos não devem roubar, não devem matar. Não devem prevalecer porque é o branco quem predomina. A chave do mundo está nas mãos dos brancos, o branco tem que ser superior para dar o exemplo. O branco tem que ser semelhante ao — Vamos parar, eu vou deixar a sua cidade. Minha mãe pegou a minha mão e levou-me para casa. O povo pedia. — Não bate nela. Nem os soldados não mexeram comigo. Minha mãe não deixava eu sair de casa. Três dias depois o doutor Brand deixou a cidade. Disse que ia para o Rio de Janeiro (Jesus, 1986, p. 30).

De maneira similar, chama-nos atenção o fato de como ela reagiu ao ir à escola pela primeira vez. Ela se sentiu assustada e não quis mais voltar, mas, por insistência de sua mãe, foi matriculada e frequentou a escola, mas achava difícil aprender a ler.

Eu achava difícil ir à escola. Porque o comparecimento era obrigatório. Mas não me interessava pelos estudos. A minha professora insistia para eu ler. Me dirigia um olhar carinhoso. Eu achava tão difícil aprender a ler. Implorava minha mãe para não deixar eu ir à escola. [...] Decidi estudar com assiduidade, compreendendo que devemos agradecer quando alguém nos ensinar (Jesus, 1986, p. 124-126).

Em uma passagem da obra, Carolina Maria de Jesus relata que a professora reunia os alunos brancos, afirmando que os negros eram melhores do que eles, e, por outro lado, convocava apenas os alunos negros e dizia a mesma coisa para garantir um bom desempenho da turma. Ao fazer isso, a professora estimulava a competição entre os alunos, mas também incentivava o racismo, uma vez que os alunos brancos xingavam os negros em busca de se afirmarem como superiores. A esse respeito, Cavalleiro (2012, p. 33) destaca que a ausência de percepção sobre o racismo por parte das crianças está relacionada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema e gera a falsa impressão de que não há racismo por parte dos educadores.

Outro tema amplamente explorado pela autora é a questão religiosa, especialmente em relação à religião católica. Considerando que o catolicismo predominava entre a população do século XIX, é comum que escravizados fossem levados à pia batismal ainda crianças ou mesmo na idade adulta, a pedido de seus donos, com a intenção de libertá-los do pecado. Oliveira-Silva (2024) destaca que os católicos, em seus testamentos, costumavam deixar uma quantia em dinheiro para que párocos, fiéis e santos pudessem auxiliá-los, por meio de rezas e orações, na rápida transição da alma entre o purgatório e o céu. Diante desse contexto, não é difícil entender por que essa religião é mencionada pela autora.

Além disso, o catolicismo foi a religião imposta pelos colonizadores aos colonizados. Aqueles que professavam outra fé passaram a adotar elementos do catolicismo para realizar seus cultos aos ancestrais, como foi o caso de muitos escravizados na época.

Nesse sentido, é importante destacar que Carolina Maria de Jesus deu ênfase para alguns momentos ritualísticos sobre a fé católica de pessoas negras e, também, sobre a ritualística de rezar missas aos mortos para que as almas deles pudessem ir para o céu, conforme se pode notar no trecho que segue:

Na classe dos homens, eu gostava dos padres porque eles não falavam em guerras. Eram amáveis quando falavam com as crianças que iam ao catecismo. Diziam que nós deveríamos orar para Deus nos auxiliar. Os padres eram o padre Pedro e o padre Julião. Era gostoso ficar dentro da igreja. Quando um homem preto avistava um soldado, entrava dentro da igreja e ajoelhava aos pés do altar. Permanecia vários minutos orando. Na igreja ele estava protegido. O soldado não ia admoestá-lo, não ia interpelá-lo. Se os homens reuniam-se era para falar da tia Ana. Elogiavam a extinta. :— Vamos nos reunir e mandar rezar uma missa para ela. Minha mãe dizia que devemos respeitar os mortos, que eles iam para o céu, que é Deus quem nos leva, e eles não mais voltavam na terra. Eu erguia os olhos para o céu para ver se via a residência dos mortos. — Será que os mortos brigam, será que o salão de baile lá do céu é grande, ou está toldo? Será que as mulheres lá do céu dormem com os homens? Será que os policiais lá do céu batem nos pretos? Será que os mulatos lá do céu não gostam dos negros? (Jesus, 1986, p. 69).

A obra de autoria caroliniana é indissociável da busca pela verdade marginal. Independentemente do gênero literário abordado, a autora fundamenta seus escritos em suas experiências empíricas e nas situações que vivencia cotidianamente. Em determinados textos, torna-se difícil delinear a distinção entre autor, narrador e personagem, pois todos se manifestam em uníssono, sobre um espaço social muitas vezes denominado de baixa sociedade, onde a mulher se encontra subjugada tanto ao domínio masculino quanto às normas sociais vigentes. A realidade retratada nas narrativas da autora, oriunda de uma comunidade de favela, evidencia a forma como ela era percebida no bairro de Canindé, onde seus vizinhos não aceitavam sua condição de mulher desprovida da proteção matrimonial. Consequentemente, ela se tornou uma figura invisível e indesejada em outras áreas da cidade, sendo considerada útil apenas para a coleta de papel e para a limpeza de um espaço urbano considerado inadequado para sua presença: o chamado Cidade Jardim. Sem o apoio da comunidade em que reside, a escritora não conseguiu encontrar um ambiente acolhedor que lhe permitisse estabelecer-se com seus filhos sem renunciar da escrita e da sua autonomia.

Carolina acreditava, de forma inocente, em que a literatura seria o espaço onde tudo poderia ser aceito e respeitado. A época era a dos *anos dourados* - o governo de JK (1956 – 1960) – e o progresso estava batendo à porta de grande parte da população brasileira – ou pelo menos era isso que se dizia –, um tempo de renovação em todos os aspectos. Carolina também inovava a literatura antiquada das vanguardas europeias, que pouco tinham a ver com a identidade nacional brasileira; e com sua linguagem forte, decidida e singular, assim resolveu abordar em seus escritos os oprimidos, os miseráveis, os esquecidos, os negros, as

mulheres abandonadas e/ou agredidas pelos maridos, as mulheres sem marido. Falava apenas do que vivenciava, sem precisar idealizar. Representou a si mesma com sinceridade, expressando seus desejos, angústias, medos de forma mais autêntica possível dentro de seus limites e conhecimentos. Mesmo buscando inspiração na alta literatura, usando um vocabulário refinado e certas imagens poéticas, tinha, indiscutivelmente, um estilo único: a escrita da realidade. Descrevia o real extrapolando as fronteiras ficcionais e plausíveis impostas pela literatura de elite; revelava o extraliterário; revelava a si mesma. Assim, criou um novo modelo literário, reinventando a literatura autobiográfica, surpreendendo aqueles que a rotulavam de ultrapassada, quando, na verdade, estava criando algo inovador (Toledo, 2010).

Carolina descobriu no tipo autobiográfico uma forma de denunciar, descrever sua situação de exclusão e, assim, registrou o que estava profundamente enraizado em seu ser. Discorreu com base nos argumentos que a vida lhe proporcionou. Por essa razão, por ter seguido um caminho tão diferente dos demais autores da época, não se enquadrou nos padrões literários daquele período histórico, e permaneceu sem reconhecimento por alguns anos, e, em 2024, recebeu várias homenagens póstumas pela crítica literária. Carolina foi marginalizada não apenas por sua origem e outras características minoritárias, mas também por seu estilo como escritora; optou, principalmente, pelo tipo autobiográfico, que geralmente é considerado como de menor importância (Toledo, 2010).

Além disso, sua temática concentra-se na realidade social das minorias étnicas, desmascarando o conceito de progresso em massa da era dourada de JK. Ao descrever, de forma minuciosa e impactante, situações problemáticas, podres e tristes, e ao tomar ciência de que essas realidades são reais e ainda estão presentes no bairro ao lado, na nossa cidade, no nosso estado e no nosso país, perguntamo-nos: o que teremos feito pelos que sofrem? A tendência é ignorar ou abafar algo que parece não ter solução, especialmente quando isso é apontado por alguém considerado "não autorizado."

Segundo a pesquisa de Meihy, a Literatura Negra de Carolina Maria de Jesus é uma obra feminista que evidencia a opressão social e o descaso com os direitos humanos, sendo a própria autora um exemplo vivo dessa diferença. Em contrapartida, ela recebeu apelidos pejorativos, sem motivo, e permaneceu sem voz e sem autonomia em suas produções escritas. No entanto, no exterior, sua obra se revelou uma metáfora poderosa da resistência social, política e de gênero. Contrariando as suposições de muitos críticos, o trabalho de Carolina possui valor que vai além do documental (Toledo, 2010).

A obra de Carolina Maria de Jesus é literária não apenas por suas qualidades denunciativas, líricas e testemunhais, mas também por ir além das expectativas comuns associadas a um diário. Sua primeira obra traz um relato intenso sobre sua vida, destacando a importância de uma mulher brasileira escrevendo sua própria história com paixão. Conhecida como uma escritora atemporal, ela inspirou, após sua morte em 1977, uma série de renascimentos historiográficos e literários que buscam promover seu trabalho no cenário nacional e internacional. Além disso, ganhou prêmios, teve reconhecimento internacional, foi agraciada com o título de Doutora Honoris Causa, em 2021, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), entre outros.

Muitas pessoas a rotulavam como "escritora bastarda", acreditando que, como poetisa, deveria assumir a responsabilidade de escrever e publicar, mas Carolina sempre lutou com suas próprias habilidades críticas (Toledo, 2010). A autora destaca os traços positivos da experiência negra, como a superação, a pobreza, a fome e a resistência, ressignificados pela própria protagonista.

O livro literário *Diário de Bitita* (1986) é uma obra excelente para refletirmos sobre as complexas relações étnico-raciais e observar o impacto do racismo, assim como as formas de enfrentá-lo. Apesar de abordar temas pesados, como o racismo e suas nuances, a literatura permite que essa discussão se torne mais acessível e menos árdua.

Silenciada, ridicularizada e menosprezada, a capacidade de Carolina de expressar-se é inimitável por outros escritores; sua visão de mundo e o uso preciso de palavras a destacam. Sua obra não é inconsistente com a literatura brasileira; ao contrário, o legado de Carolina é vasto demais para ser contido dentro de suas fronteiras. Seu trabalho continua a cativar o público e os temas que explorou permanecem, infelizmente, atuais. Ao fim, ela estava certa sobre si mesma: era uma poetisa; e poetas, muitas vezes vistos como figuras distantes, tornam-se os cânones literários que caminham entre os "bons".

III DIALOGANDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE LETRAMENTO RACIAL

3.1 Primeiras palavras

Neste capítulo, iniciamos com a caracterização do Centro de Ensino em Período Integral, localizado no Sudoeste Goiano, *lócus* da pesquisa, com base em documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação. Em seguida, na seção “Da etapa metodológica: a pesquisa de campo”, descrevemos o percurso metodológico adotado, desde a aprovação pelo Comitê de Ética até a aplicação dos questionários às docentes das áreas de Língua Portuguesa, História e Arte. Na sequência, na seção “Letramento racial crítico e a sala de aula: o que pensar sobre isso?”, apresentamos os fundamentos teóricos do letramento racial crítico como eixo norteador da análise da Lei 10.639/03. Na seção “Letramento racial na educação: breves apontamentos”, ampliamos a reflexão sobre o papel da educação no combate ao racismo estrutural, destacando a importância da interdisciplinaridade. Por fim, na seção “O lugar da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa, História e Arte: análise dos dados”, expomos as respostas das docentes participantes da pesquisa, discutindo percepções, desafios e lacunas na efetivação da referida legislação no cotidiano escolar.

3.2 Sobre o Centro de Ensino em Período Integral – *lócus* da Pesquisa

As informações apresentadas neste texto foram extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que é nossa principal fonte de dados. O Centro de Ensino em Período Integral (*lócus* da pesquisa), escola pública estadual, está localizado no Sudoeste Goiano e está sob administração da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO).

Em relação ao histórico da escola, é importante mencionar que, conforme seu PPP, este CEPI foi instalado em 1932, por meio de um decreto em abril daquele ano, durante a gestão do prefeito Dr. Câmara Filho e do Juiz de Direito Dr. Cyllineu de Araújo. Essa escola foi a primeira instituição pública da cidade, e suas atividades pedagógicas iniciaram-se com um corpo docente formado por três funcionários normalistas. O prédio atual foi construído posteriormente, em 1951, quando a escola recebeu autorização para oferecer as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, no mesmo endereço de sua inauguração.

Em 1976, a escola recebeu autorização para oferecer as últimas séries do 1º grau (2ª fase). O curso de Ensino Médio foi implantado somente em 1998, momento em que a instituição foi rebatizada como colégio. No entanto, essa modalidade de ensino funcionou apenas por dois anos, pois os alunos foram remanejados para outras escolas que, na época,

ofereciam o Ensino Médio parcial, em cumprimento a uma ordem da Secretaria de Estado da Educação.

No ano 2000, a instituição mantinha atividades nos turnos matutino e vespertino, oferecendo os anos finais do Ensino Fundamental. No turno noturno, além dessa mesma modalidade, foi implantada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 3ª Etapa. A partir de 2002, o Colégio passou a atender exclusivamente alunos da EJA para o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) no turno noturno.

Em 2019, a instituição continuou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, além de reiniciar a implantação do Ensino Médio parcial no turno matutino de forma gradual: em 2019 foi oferecida a 1ª série; em 2020, a 1ª e 2ª séries; e em 2021, as 1ª, 2ª e 3ª séries. No turno noturno, a partir de 2021, o Colégio deixou de oferecer a modalidade EJA e dedicou-se exclusivamente ao Ensino Médio parcial (1ª, 2ª e 3ª séries).

Em 2022, sua nomenclatura foi alterada para Centro de Ensino em Período Integral. A partir desse ano, o Ensino Médio, que antes era oferecido na modalidade parcial, passou a ser integral, com carga horária de 07 (sete) horas diárias no turno vespertino. O Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) continuou na modalidade parcial, funcionando no período matutino até 2023.

No atual ano de 2024, a instituição mantém o Ensino Médio na modalidade de tempo integral (7h), porém extingue a oferta do Ensino Fundamental para os 6º e 7º anos. Assim, concentra suas atividades nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, também na modalidade de educação em tempo integral (7h). Neste ano, o CEPI opera com 09 (nove) salas de aula, sendo 03 (três) destinadas ao Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e 06 (seis) ao Ensino Médio, todas na modalidade de Educação de Tempo Integral, com início das aulas às 7h e término às 14h, de segunda a sexta-feira.

O CEPI também se destaca pelo Programa para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, sendo a primeira Escola Inclusiva de Referência implantada nesta cidade. A instituição conta com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais de apoio para atender alunos inseridos na rede de apoio do Ensino Especial.

Além disso, a escola dispõe de uma sala de AEE tipo 2, reformada e equipada em 2022, que oferece os materiais pedagógicos e equipamentos necessários para atender alunos com necessidades especiais, incluindo LIBRAS para surdos, além de suporte a deficiências intelectuais, visuais (visão subnormal) e físicas, assim como a alunos com transtornos globais.

O lema da instituição sempre foi "somar experiências para atingir um objetivo comum", focando no sucesso dos alunos e respeitando os limites e potencialidades de cada

um. Dessa forma, a instituição busca oferecer um ensino de qualidade, esforçando-se para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e aos elementos culturais essenciais para seu desenvolvimento pessoal. O intuito é preparar os alunos para o exercício consciente e responsável da cidadania, compreender a função do trabalho na construção da organização social e reconhecer a importância da continuidade dos estudos para a vida pessoal, social e econômica.

Na análise dos documentos da instituição, incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Plano de Ação, buscamos os termos: História da África, Cultura Afro-brasileira, Preconceito Racial, Lei 10.639/2003, Negros, Discriminação, Relação Étnico-Racial e Equidade Racial. A partir dessa investigação, constatamos que o PPP menciona a cultura africana e afro-brasileira, prevendo atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Uma das metas da escola é "planejar e acompanhar o processo de implementação e consolidação das ações inclusivas, registrando suas etapas e atendendo à Lei 10.639/03" (Projeto Político Pedagógico, 2024, p. 25).

Entretanto, vale ressaltar que, apesar dessa disposição no PPP, o Plano de Ação não especifica nenhum projeto com temática antirracista a ser realizado em 2024. Isso indica que este CEPI ainda requer esforços mais contundentes para implementar a referida lei, desenvolvendo ações e projetos ao longo do ano letivo que garantam o conhecimento da legislação por parte de professores e alunos.

Para efetivar essa normativa, é imprescindível oferecer cursos periódicos de formação antirracista para os docentes, além de enriquecer a biblioteca do CEPI com obras literárias sobre antirracismo. Tal iniciativa visa gerar conhecimento e, assim, combater a disseminação do preconceito no ambiente escolar. Entendemos que a luta antirracista deve ser uma temática trabalhada durante todo o ano letivo, não se restringindo a eventos, oficinas, palestras ou ações específicas em datas comemorativas relacionadas a personalidades negras significativas.

As possibilidades de abordagem do tema são inúmeras. Mesmo que algumas ações sejam realizadas apenas em datas específicas, elas são relevantes, pois é preferível realizar uma ou outra ação pedagógica do que nenhuma em consonância com a Lei 10.639/03.

É possível evidenciar e denunciar o racismo individual, institucional e estrutural em nossas salas de aula ao discutir o passado racista, o pioneirismo africano, negro e indígena nas diversas áreas do conhecimento, e ao promover interseções entre a educação sexual e as temáticas de gênero com questões raciais. Além disso, deve-se fomentar diálogos de saberes entre conhecimentos científicos e de outras matrizes de pensamento, promovendo a

interculturalidade, abordar o racismo ambiental, e discutir questões relacionadas à representatividade, identidade e corpo. Portanto, ainda há um vasto trabalho a ser realizado.

3.3 Da etapa metodológica: a pesquisa de campo

Para implementar a metodologia da pesquisa, inicialmente conversamos com a diretora do CEPI, apresentando-lhe o projeto. Após entender a pesquisa e suas etapas metodológicas, ela autorizou nossa presença na instituição sempre que necessário e assinou o Termo de Autorização para Coleta de Dados. Em seguida, submetemos o projeto à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí, no dia 24 de fevereiro de 2024. Recebemos o primeiro retorno para ajustes em 26 de fevereiro. Após realizar as modificações solicitadas, reenviamos o projeto à plataforma, e no dia 11 de abril recebemos a aprovação definitiva.

A submissão do projeto ao CEP² foi necessária, pois nossa pesquisa envolve seres humanos que foram convidados a participar como sujeitos da pesquisa. Assim, nossa principal preocupação foi assegurar que não houvesse riscos de danos psicológicos ou materiais aos participantes.

Em maio, seguindo o cronograma da pesquisa, aprovado pelo CEP, entramos novamente em contato com a diretora, solicitando que ela nos permitisse mais uma visita à unidade escola para a leitura/estudo do Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação da escola para o ano letivo de 2024. Tomar conhecimento desses documentos foi crucial, pois nos proporcionou uma visão mais abrangente das ações pedagógicas e dos conteúdos programáticos que seriam trabalhados pelos professores com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º Anos) neste ano.

Importante ressaltar que a leitura do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação nos esclareceu sobre a aplicação da Lei 10.639/03 na sala de aula. Embora o estudo de temas relacionados a questões raciais seja uma obrigatoriedade, ainda não observamos um trabalho efetivo por parte dos professores da instituição para a execução dessa temática de forma concreta e significativa ao longo de todo o ano letivo.

O contato físico com os professores para a aplicação dos questionários ocorreu em agosto de 2024, período em que eles retornaram das férias escolares. Por ser o início do semestre letivo, os docentes ainda não estavam sobrecarregados com as demandas escolares

² A aprovação do projeto pode ser consultada por meio do número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa: 777678249.9.0000.0036 e pelo número do parecer: 6759401. A consulta pode ser realizada através da Plataforma Brasil, disponível no sítio: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

em sala de aula. Antes desse primeiro contato, definimos que os professores que responderiam ao questionário seriam aqueles das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa e Arte) e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História), que lecionam para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essa escolha teve como objetivo estabelecer um paralelo entre os conteúdos programados para esses alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, e as temáticas abordadas pela autora Carolina Maria de Jesus em seu livro *Diário de Bitita* (1986).

As professoras foram escolhidas por atuarem com alunos em processo de formação de um senso crítico mais apurado sobre temas relevantes e sensíveis à sociedade, como exclusão, preconceito e racismo. Observa-se que muitos alunos conhecem a história da população negra apenas pela perspectiva da escravidão. Assim, essas docentes têm o potencial de expandir essa visão, trazendo novas perspectivas para a sala de aula, sem a necessidade de abandonar os conteúdos já planejados para cada ciclo de aulas do ano letivo.

O primeiro contato presencial com as professoras de Língua Portuguesa, História e Arte, participantes da pesquisa, que totalizam cinco, ocorreu em 27 de agosto de 2024, após agendamento com a Coordenadora Pedagógica. As professoras mostraram-se solícitas, ouviram atentamente os objetivos da pesquisa e manifestaram concordância. Todas assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e se disponibilizaram a responder aos questionários, que foram enviados a algumas via aplicativo *WhatsApp* pessoal e para outras, foi entregue, na forma impressa, estabelecendo um prazo de dez dias para entregarem a resposta à proponente.

A pesquisa que apresentamos possui um caráter documental, fundamentando-se no levantamento de referencial específico para construir o arcabouço teórico das temáticas envolvidas, tais como educação antirracista e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), além de abordar a relevância e a implementação da Lei 10.639/03. Essa caracterização da pesquisa resulta também do tratamento analítico direcionado aos documentos oficiais, incluindo a referida lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Adicionalmente, foram selecionadas informações para a elaboração das atividades pedagógicas que compõem o Produto Educacional gerado a partir desta pesquisa. Baseando-nos em Paiva (2019), caracterizamos este estudo como de natureza aplicada, já que buscamos desenvolver atividades que atendam à Lei 10.639/03, tendo em vista que a escassa efetivação

dessa norma em sala de aula representa um desafio a ser enfrentado para mitigar o racismo no ambiente escolar.

Além disso, nossa pesquisa é empírica, pois realizamos um questionário dirigido a docentes de Língua Portuguesa, História e Arte, visando compreender seus conhecimentos sobre a Lei 10.639/03 e as dificuldades que enfrentam ao abordar os temas previstos na legislação. A partir da análise das respostas coletadas, elaboraremos o Produto Educacional (Manual Pedagógico, no formato de um e-book, contendo quatro sequências didáticas interdisciplinares e com uma temática antirracista), contribuindo assim para a formação dos educadores que atuam na educação básica. Por fim, o estudo também é classificado como qualitativo (Marconi, Lakatos, 2017), pois interpretamos as respostas fornecidas pelos professores ao questionário aplicado.

Para cumprir com a metodologia da pesquisa, foram necessários alguns passos específicos relacionados à temática antirracista. Inicialmente, realizamos pesquisas bibliográficas e nos dedicamos à leitura de autores referenciais na área de literatura afro e afro-brasileira, com o objetivo de complementar o conhecimento existente sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, assim como para apoiar o desenvolvimento do estudo. Destacamos também a leitura do livro literário *Diário de Bitita* (1986), de Carolina Maria de Jesus, que nos permitiu compreender o contexto histórico dos seus relatos e explorar aspectos relevantes para a educação antirracista e as relações étnico-raciais.

De modo suplementar, realizamos uma análise minuciosa dos documentos oficiais relacionados à Lei 10.639/03, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da leitura desses documentos, discutimos trechos que abordam a questão racial, considerados um suporte importante para os professores da educação básica na elaboração e aplicação de seus conteúdos. Entre os documentos analisados, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (1998), conforme apresentado no capítulo anterior.

Para corroborar a hipótese de pesquisa, que aponta que as temáticas raciais previstas pela Lei 10.639/03 não são abordadas em sala de aula, consideramos que essa ausência se

justifica, em grande parte, pela falta de conhecimento sobre o tema e pela insuficiência na formação dos professores de Língua Portuguesa, História e Arte deste Centro de Ensino em Período Integral. Assim, tornou-se crucial a aplicação de um mesmo questionário para que cada um desses docentes o respondesse. Vale ressaltar que um questionário é definido como uma “sequência de interrogações feitas para servir de guia a uma investigação, a uma entrevista etc.” (Dicio, online, 2024). Em outras palavras, trata-se de um instrumento utilizado em pesquisas para coletar dados ou informações que serão analisadas. Nesta investigação, todas as docentes participaram respondendo, no total, a três questionários distintos (Q1: parte I e parte II e Q2), os quais seguem anexados a este texto.

A aplicação dos questionários constituiu uma etapa metodológica fundamental, pois visou minimizar possíveis problemas que pudessem comprometer o andamento da pesquisa. Isso foi realizado com o intuito de corroborar o objetivo geral do estudo, que é investigar se as professoras de Língua Portuguesa, História e Arte, desta instituição de ensino, estão implementando a Lei 10.639/03 de maneira interdisciplinar e antirracista nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

Na primeira parte do questionário Q1, são coletados dados de identificação dos sujeitos da pesquisa, por meio de quatorze perguntas, divididas entre abertas e fechadas. Essas perguntas abordam o conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com o objetivo de analisar a implementação dessa lei nas práticas pedagógicas, identificar se a metodologia utilizada possibilita um trabalho interdisciplinar e compreender quais materiais pedagógicos são empregados pelos professores. Entre as perguntas apresentadas, destacam-se: i) nome completo (opcional), ii) área de atuação, iii) há quanto tempo ministra a disciplina na escola, iv) se conhece a Lei 10.639/03, v) qual o nível de conhecimento sobre a lei e vi) como tomou conhecimento da obrigatoriedade da lei. As demais questões podem ser consultadas no questionário anexo.

Na parte II do questionário Q1, são propostas sete questões abertas sobre a autora Carolina Maria de Jesus. Essas perguntas têm como propósito avaliar o nível de conhecimento dos participantes acerca da autora, especialmente em relação à sua literatura, que é notadamente memorialista e testemunhal. A obra *Diário de Bitita* (1986) será utilizada como corpus para a elaboração de um material didático, denominado Produto Educacional: um Manual Pedagógico (e-book) contendo quatro sequências didáticas, a serem trabalhadas uma por bimestre, intitulado *Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte*, destinado às professoras de Língua Portuguesa, História e Arte, sujeitos participantes desta pesquisa e a outros docentes que se interessarem pela temática.

O segundo questionário Q2 é composto por 12 (doze) perguntas, igualmente distribuídas entre abertas e fechadas, e tem como finalidade avaliar o Produto Educacional que foi desenvolvido com base nas respostas obtidas nesta pesquisa. Todos os questionários estão anexados para consulta.

É importante ressaltar que, considerando que algumas professoras de áreas distintas da Língua Portuguesa, como História e Arte, desconheciam a autora e sua obra, incluímos nos questionários uma síntese da obra e uma bibliografia da autora. Essa estratégia buscou proporcionar um primeiro contato, despertando a curiosidade das docentes e incentivando-as a ler a obra na íntegra em um momento oportuno.

A escolha das professoras de Língua Portuguesa, História e Arte, como participantes da pesquisa, justifica-se pela capacidade da obra literária *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, de promover um trabalho interdisciplinar entre essas disciplinas. Assim, cada decisão, desde a seleção dos sujeitos até a elaboração do Produto Educacional, foi orientada pelos temas presentes na obra mencionada.

3.4 Letramento racial crítico e a sala de aula: o que pensar sobre isso?

Refletir sobre os vinte anos da implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-brasileira" nas escolas, requer uma análise crítica. Isso se deve à escassa abordagem dessa temática na realidade educacional pelas escolas públicas e privadas brasileiras, onde a aplicação da lei muitas vezes ocorre de forma superficial, limitando-se a ações que visam apenas demonstrar que alguma ação está sendo feita, como veremos ao longo deste capítulo. Acreditamos que, ao discutir a implementação da lei, é fundamental trilhar o caminho do letramento racial e destacar sua importância para a educação brasileira, assim como para a desconstrução dos estigmas, preconceitos e estereótipos que afetam a população negra. Para iniciar essa crítica, consideramos apropriado fornecer uma breve explicação sobre o conceito de letramento racial, pois ele pode ser desconhecido por uma parcela significativa da população brasileira. Nesse contexto, o letramento racial refere-se à habilidade de interpretar e analisar a realidade sob uma perspectiva racial e étnica. Esse processo envolve uma aprendizagem contínua que abrange a compreensão das dinâmicas raciais, históricas e culturais que influenciam a sociedade e as experiências de diferentes grupos raciais e étnicos.

O letramento racial é fundamental para compreender as relações raciais e enfrentar o racismo, e a literatura africana desempenha um papel crucial na promoção desse processo. Nesse contexto, o letramento racial abrange o desenvolvimento de habilidades e

conhecimentos necessários para entender e lidar com questões relacionadas à raça e ao racismo. Em sociedades como a brasileira, ainda marcadas por desigualdades raciais e discriminação, essa competência se torna imprescindível. A literatura africana e afro-brasileira, ao destacar perspectivas e narrativas frequentemente negligenciadas ou silenciadas pela cultura dominante, configura-se como uma ferramenta poderosa para promover esse tipo de letramento.

Nesse contexto, é oportuno trazer à tona os dizeres de Tavares (2020, p. 25), quando diz que:

O letramento ele vai operar sempre, ele é a forma de alfabetizar, a forma de tornar possível em uma linguagem pedagógica o processo seja de libertação ou um processo de dominação. [...] nós temos que interromper as blindagens cognitivas que foram promovidas pelo letramento colonial e promover este letramento racial libertário, emancipador, descolonizar (Tavares, 2020).

A seguir, podemos demonstrar, de forma sucinta, a relevância do letramento racial, citando obras de pensadores e pensadoras de diversas nacionalidades, cujas abordagens são bastante convergentes. Isso nos leva a refletir que o letramento racial é uma necessidade global, já que o preconceito racial não é um fenômeno isolado nem restrito a uma única nação. Enxergar essa questão por meio de diferentes perspectivas contribui para a construção de um objetivo comum: a luta antirracista e a busca por uma educação mais equitativa e justa nas instituições de educação básica.

Para Angela Davis, intelectual e ativista norte-americana, o letramento racial é crucial para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo ela, compreender as questões raciais é imprescindível para superar o racismo e as desigualdades que atingem a população negra. Davis (2016) explora a intersecção entre gênero, raça e classe social, mostrando como essas opressões se entrelaçam e se reforçam mutuamente. Para a autora, a luta pela igualdade racial é, em última análise, uma luta pela libertação de toda a sociedade. Podemos perceber que o letramento racial está diretamente relacionado à Lei 10.639/03, visto que o inciso primeiro desta lei nos apresenta que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003)

A Lei 10.639/2003 tem como objetivo promover o conhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, além de estimular uma reflexão crítica sobre as relações raciais no Brasil. Nesse contexto, o letramento racial oferece um caminho para alcançar esses propósitos, pois envolve a compreensão dos processos históricos e sociais que geraram as desigualdades raciais no país, assim como o preconceito arraigado e a análise crítica das representações culturais e dos estereótipos que afetam negativamente as populações negra e indígena brasileiras.

O estudo da cultura africana, portanto, revela-se uma ferramenta poderosa para a promoção do letramento racial, uma vez que traz, à tona, perspectivas e narrativas frequentemente ausentes na cultura dominante. Autores africanos que escrevem literatura como Chinua Achebe, Wole Soyinka e Ama Ata Aidoo, apenas para citar alguns nomes, reconhecem o papel central da literatura na construção de uma consciência racial crítica e atuante, na criação de um espaço para a expressão de vozes marginalizadas e na promoção da compreensão mútua entre os povos. Assim, é essencial que a literatura africana seja valorizada e integrada aos programas de letramento racial.

O escritor e professor brasileiro Cuti Luiz Silva (2010) também ressalta a importância da literatura como forma de letramento racial. Para ele, a literatura afro-brasileira atua como uma ferramenta de resistência e luta contra a opressão, além de contribuir para a construção de uma identidade positiva para as populações negras. Cuti argumenta que o ensino da literatura afro-brasileira nas escolas é fundamental para promover o letramento racial e a valorização da cultura negra no Brasil.

A socióloga e escritora brasileira Sueli Carneiro (2011) examina as estruturas de poder que mantêm o racismo e a discriminação no Brasil. Para Carneiro, o letramento racial é uma ferramenta para desconstruir narrativas históricas e culturais que perpetuam as desigualdades raciais. Ela ressalta que a Lei 10.639/03 é um importante instrumento para promover o letramento racial, pois exige que as escolas incluam em seus currículos o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. No entanto, tanto a obrigatoriedade quanto a relevância social e cultural da lei ainda estão longe de ter um papel central na educação escolar brasileira.

Com frequência, o trabalho sobre essa temática é restrito a projetos realizados apenas em novembro, em função do Dia da Consciência Negra. Atividades como a produção de cartazes ou a solicitação de desenhos de celebridades negras não representam um trabalho de conscientização efetivo nem fazem jus à Lei 10.639/03, além de serem insuficientes para uma real redução do racismo.

De acordo com uma reportagem publicada pelo site Brasil de Fato (2023), um levantamento realizado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana revelou que mais de 18% dos municípios não cumprem a lei que exige o ensino de história afro-brasileira. O estudo indica que 54% dos municípios realizam apenas ações pontuais e pouco estruturadas, geralmente restritas a datas comemorativas.

A poetisa e escritora brasileira Conceição Evaristo (2006) vê a literatura como uma forma de resgatar a memória e a identidade negra. Para ela, a literatura afro-brasileira é um meio de promover o letramento racial e construir uma narrativa própria da população negra. Evaristo enfatiza a importância da Lei 10.639/03 para promover a igualdade racial e valorizar a cultura negra, mas salienta que ainda há muito a ser feito para que a história e os direitos da população negra sejam plenamente reconhecidos.

O escritor nigeriano Chinua Achebe (2009) aborda a relevância do letramento e da educação na formação da identidade e no combate ao racismo e à discriminação. Para Achebe, conhecer as raízes culturais e históricas é essencial para entender e valorizar as diferenças culturais e étnicas. Ele destaca que a literatura é um meio de promover o letramento racial e de construir narrativas próprias para a população negra. Entender a importância do letramento racial nas escolas (e também fora delas) é um grande passo para garantir uma maior efetividade da Lei 10.639/03. Afinal, não basta apenas tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicas quanto privadas; é necessário um trabalho prático, sério e eficaz que realmente cumpra os objetivos dessa lei.

Na seção seguinte, discorreremos sobre letramento racial em sala de aula, a fim de contextualizar com esse tópico que ora apresentamos.

3.5 Letramento racial na educação: breves apontamentos

A educação é uma das principais ferramentas para promover o letramento racial, pois por meio dela é possível difundir o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, além de conscientizar sobre a importância da igualdade racial. Vale destacar que a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino desses temas nas escolas brasileiras, ressaltando a relevância da questão para a formação cidadã, a redução do preconceito estrutural, e para o desenvolvimento do pensamento crítico e da identidade social e cultural da população negra no Brasil.

Steve Biko (1990), escritor e ativista sul-africano, reflete sobre o movimento negro na África do Sul e relata o quão importante é conscientizar politicamente a população negra a

fim de que ela engaje na luta antirracista. Para o autor, a educação é um instrumento de libertação e transformação social.

O letramento racial pode servir como uma ferramenta no combate ao racismo estrutural que permeia nossa sociedade, uma vez que, muitas vezes, esse racismo é invisível ou naturalizado. Ao fomentar a compreensão das diferenças raciais e culturais, é possível desconstruir estereótipos e preconceitos, além de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade social. Assim, não apenas os estudantes, mas uma ampla parcela da população pode se tornar um agente de mudança, apto a promover a igualdade e o respeito às diferenças.

Um dos muitos benefícios do letramento racial é a promoção da autoestima e da identidade positiva entre as pessoas negras. Com frequência, a história e a cultura afro-brasileira e africana são marginalizadas ou invisibilizadas na sociedade, o que pode impactar negativamente a autoestima e a formação da identidade negra. Ao valorizar e reconhecer a relevância dessas culturas, é possível favorecer a autoaceitação e o empoderamento das pessoas negras. Além disso, o letramento racial desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Compreender as diferenças raciais e culturais facilita a convivência pacífica entre indivíduos de diversas origens étnicas, além de assegurar que as políticas públicas sejam inclusivas, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a iguais direitos e oportunidades.

A escritora e ativista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018) apresenta a literatura como um importante meio de letramento racial e de construção de uma identidade negra positiva. Para ela, a literatura afro representa não apenas uma forma de resistência contra a opressão que atinge esse povo, mas também um instrumento fundamental para a construção de uma identidade afirmativa. Adichie destaca, ainda, que a educação e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras são essenciais para a criação de uma sociedade mais equânime e menos permeada por preconceitos.

O escritor e ativista queniano Ngũgĩ wa Thiong'o, em seus escritos sobre a literatura africana, destaca a importância da valorização das línguas e culturas locais. Para Thiong'o (2005), o letramento racial passa pela valorização das identidades culturais e pela luta contra o imperialismo cultural. O autor defende que a educação deve ser um processo de valorização e respeito às diferenças culturais e étnicas.

É importante ressaltar que o letramento racial não se limita apenas às pessoas negras e aos autores negros. Por nossa perspectiva, autores brancos também podem e devem contribuir para essa temática, desde que possuam conhecimento adequado sobre o assunto. Acreditamos que toda a população pode se beneficiar desse processo através da leitura de obras teóricas e

literárias, desenvolvendo, assim, uma consciência crítica e um compromisso com a igualdade racial. Para que isso ocorra, é fundamental que essa temática seja abordada em todas as áreas do conhecimento, não se restringindo apenas à Língua Portuguesa, História e Arte, mas também abrangendo disciplinas como Matemática, Ciências e outras.

Quando nas escolas apenas uma disciplina ou área do conhecimento aborda temáticas antirracistas, na tentativa de implementar a Lei 10.639/03, estamos diante de uma fragmentação. É necessário que todas as disciplinas se proponham a trabalhá-la de forma conjunta e integrada. Utilizamos o conceito de fragmentação sob a perspectiva do antropólogo e filósofo francês Edgar Morin (2003), que a identifica como um problema para a compreensão global, destacando as dificuldades que ela impõe ao processo de aprendizagem.

A fragmentação do conhecimento pode configurar um óbice para a compreensão integral e representa um desafio significativo para a aprendizagem. Essa divisão dos saberes pode dificultar a compreensão e a assimilação, obscurecendo a capacidade de entender as relações e interações entre as partes e o todo. Para os alunos, essa dificuldade se manifesta de maneira constante no cotidiano escolar, uma vez que as disciplinas não se dialogam entre si e eles não conseguem assimilar o conteúdo de forma integrada. Em outras palavras, o sistema educacional atual não favorece nem orienta a conexão entre as diversas áreas do conhecimento. A esse respeito, Morin (2003) ratifica:

Gostaria também de tentar justificar a missão impossível que pareço ter-me fixado. Sei que ela é impossível no plano da completude e do acabamento, mas o que não posso, eu, pessoalmente, é aceitar as degradações e os danos que provocam a compartimentação e especialização do conhecimento (Morin, 2003, p. 101).

Nesse sentido, entende-se que todo o sistema educacional perde seu sentido essencial, conforme mencionado no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96. Esta lei afirma que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O pleno desenvolvimento do educando é comprometido quando ocorre o esfacelamento do aluno. Ao receber um ensino fragmentado, ele assimila essas informações como verdadeiras e as leva para a sociedade, perpetuando essa fragmentação.

Dito isso, na seção seguinte discorreremos sobre o lugar da Lei 10.639/03 na sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, História e Arte.

3.6 O lugar da Lei 10.636/03 nas aulas de Língua Portuguesa, História e Arte em um colégio estadual piresino: análise dos dados

A partir da hipótese de que as temáticas abordadas pela Lei 10.639/03 não são suficientemente evidenciadas ou pouco trabalhadas nas salas de aula, foi aplicado um questionário, tanto on-line quanto impresso, às professoras de Língua Portuguesa, História e Arte que lecionam no Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública da cidade de Pires do Rio, GO.

Antes da aplicação do questionário, foi realizada uma pesquisa de campo, definida por Prodanov e Freitas (2013, p. 59) como aquela utilizada para obter informações e conhecimentos sobre um problema que buscamos compreender ou uma hipótese que desejamos comprovar. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, enviamos os questionários às professoras das disciplinas mencionadas no dia 26 de agosto de 2024, recebendo o retorno de todos eles no dia 11 de setembro de 2024.

É importante ressaltar que não encontramos dificuldades ou resistência por parte das professoras participantes da pesquisa ao responder aos questionários. Pelo contrário, todas se demonstraram solícitas, extremamente receptivas e abertas à proposta.

É imprescindível destacar que a participação na pesquisa não era obrigatória, o que foi claramente especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As docentes que optaram por participar não se mostraram preocupadas com a identificação em documentos; no entanto, para preservar sua identidade, iremos referenciá-las de acordo com as disciplinas que ministram, utilizando códigos para tal. Nesse contexto, o código E1FHIST refere-se à professora de História: a letra E representa educadora, o número 1 indica que ela foi a primeira a entregar o questionário, a letra F identifica seu gênero, que neste caso é feminino, e a sigla HIST representa a disciplina que leciona. Adicionalmente, as outras siglas utilizadas, LP e ART, correspondem à Língua Portuguesa e Arte, respectivamente.

A primeira pergunta do questionário tinha um caráter pessoal e buscava conhecer melhor as cinco professoras entrevistadas. Dentre elas, duas lecionam a disciplina de História, sendo que uma delas também ministra História e Arte, enquanto as outras três são professoras de Língua Portuguesa. Todas relataram ter entre 1 e 15 anos de experiência lecionando neste CEPI e, de maneira similar, possuem entre 10 e 36 anos de serviço prestado à Seduc/GO (Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás).

Esse longo tempo em sala de aula reflete, também, no ano em que concluíram a graduação e no tempo de atuação, já que a lei completou 21 anos em 2024, ano em que

responderam aos questionários. Assim, observamos que das cinco participantes, apenas duas entraram em sala de aula após a promulgação da Lei 10.639/03. As outras três já eram concursadas antes disso. O ano de conclusão mostra-se importante, pois o esperado seria que depois de 2003 os cursos de Licenciatura passassem a incluir, gradativamente, os conteúdos previstos pela Lei 10.639/03 e que revissem as suas práticas e currículos para construir uma educação antirracista.

Quando questionadas sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, todas as participantes afirmaram categoricamente que conhecem a legislação. Entretanto, ao serem indagadas sobre as fontes de onde obtiveram essa informação, surgiram divergências significativas. Essas discrepâncias podem estar relacionadas às diferentes áreas de atuação das docentes, aos recursos de formação continuada disponíveis, e ao tempo de experiência em sala de aula, que possibilita uma maior flexibilidade no acesso à informação sobre a lei, além dos canais oficiais.

As informações disponíveis revelam nuances significativas sobre o processo de disseminação e compreensão da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Um dos dados destacados é que as professoras de História (E1FHIST) e Língua Portuguesa (E3FLP) tomou conhecimento da lei por meio de pesquisas na internet, enquanto outras, incluindo uma professora de História e Arte (E5FHIST/ART³), duas de Língua Portuguesa (E2FLP/E4FLP), identificaram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como sua fonte de informação. Esse contraste evidencia as diferentes trajetórias formativas e os desafios enfrentados na implementação e na divulgação da legislação educacional.

A menção das professoras de História (E1FHIST) e Língua Portuguesa (E3FLP) à internet como sua principal fonte de informação reflete uma realidade comum na contemporaneidade, em que o acesso a informações sobre legislação e políticas educacionais nem sempre ocorre por meio de canais formais de formação ou capacitação profissional. O uso da internet para esse fim pode indicar não apenas uma busca autônoma por parte da docente, mas também evidenciar lacunas nos processos de formação continuada oferecidos pelas instituições de ensino e órgãos reguladores. Esse dado sugere que a Lei 10.639/03 pode não estar sendo abordada de forma adequada nos espaços formais de capacitação docente, como cursos de licenciatura ou programas de formação continuada.

³ Esta docente é professora de História, mas ministra, também, a disciplina de Arte, o que justifica a barra entre as duas disciplinas.

Isso também pode apontar para a desigualdade no acesso a informações de qualidade, uma vez que a internet é um espaço vasto e descentralizado, onde as fontes podem variar em confiabilidade e profundidade de análise. O fato de uma professora ter se apoiado nesse meio para conhecer a lei pode indicar a falta de sistematização no processo de divulgação da legislação educacional, especialmente em relação à sua prática pedagógica.

Por outro lado, o relato das demais professoras sobre a obtenção de conhecimento da Lei 10.639/03 por meio da LDB (Lei 9.394/96) destaca a centralidade dos documentos oficiais na formação docente. A LDB é amplamente reconhecida como o principal marco legal da educação no Brasil, e muitas formações iniciais de professores a utilizam como base para compreender as diretrizes pedagógicas. Contudo, é importante observar que, mesmo com a incorporação das modificações promovidas pela Lei 10.639/03, a LDB nem sempre é abordada de maneira aprofundada nos currículos de formação docente, especialmente no que diz respeito à sua aplicação prática no cotidiano escolar.

Esse dado levanta questionamentos sobre a formação específica dessas cinco professoras participantes da pesquisa em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Embora a LDB seja uma referência normativa, a compreensão prática e aprofundada dos objetivos e implicações da Lei 10.639/03 pode requerer uma formação mais direta e focada na temática afro-brasileira. A formação continuada dos professores, bem como o incentivo ao uso de materiais pedagógicos adequados, parece ser uma questão central para garantir que as intenções da lei sejam plenamente realizadas na sala de aula.

Ademais, a diferença nos meios pelos quais as professoras tomaram conhecimento da Lei 10.639/03 também pode revelar discrepâncias no acesso a políticas educacionais de inclusão e diversidade. A lei, aprovada há mais de duas décadas, ainda encontra dificuldades na sua plena implementação, e as formas de conhecimento mencionadas pelas cinco professoras refletem parte desse desafio.

Em termos teóricos, essa análise dialoga com os estudos sobre políticas educacionais e formação docente, que frequentemente enfatizam a importância do alinhamento entre as diretrizes legais e as práticas pedagógicas. Sabe-se que a formação continuada de professores é fundamental para garantir uma compreensão crítica da Lei 10.639/03, além de ser crucial para sua implementação efetiva no currículo escolar e, conseqüentemente, na prática em sala de aula. Essa afirmação é corroborada pelo artigo de Silva (2018), no qual a autora destaca que os estudos analisados já evidenciam a existência de uma...

[...] preocupação com o preparo dos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários das instituições que deve ser permanente, no sentido de garantir que as situações de conflito entre alunos e/ou alunos e professores sejam adequadamente abordadas, por profissionais qualificados, bem como em permanente processo de qualificação e aprimoramento para combater racismos e discriminações. Alguns dos artigos insistem que cursos de graduação, licenciaturas não têm preparado adequadamente, ou simplesmente ignoram a problemática das relações étnico-raciais, como objeto importante de estudo e de práticas pedagógicas. Sugere-se, por exemplo, que se examinem nesses cursos, bem como em outros de formação continuada, para que futuros professores e professores já em exercício aprendam a assumir postura de combate ao racismo, a etnocentrismos e outras discriminações, de maneira efetiva, por meio de instrumentos pedagógicos (Silva, 2018, p. 134).

É importante acentuar que ainda hoje, as preocupações ainda são as mesmas, haja vista que a realidade parece ter mudado pouco ou quase nada.

Ao serem questionadas sobre o nível de conhecimento da Lei 10.639/03, os dados revelaram uma variedade significativa entre as cinco professoras entrevistadas. Essa análise dos diferentes níveis de compreensão sobre essa legislação mostra uma realidade multifacetada que impacta diretamente a implementação das diretrizes propostas. Promulgada em 2003, a Lei 10.639/03 tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar brasileiro, configurando-se como um marco no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural. Contudo, conforme indicam os relatos das professoras, a compreensão e o domínio sobre a lei variam consideravelmente, o que pode ter implicações profundas para sua efetiva aplicação no ambiente escolar.

A professora de História (E1FHIST) que identificou seu conhecimento da lei como insuficiente apresenta um dado preocupante, considerando que a disciplina de História está diretamente envolvida na abordagem dos temas prescritos pela Lei 10.639/03. Esse cenário pode ser reflexo de lacunas na formação inicial ou continuada dessa docente, ou até mesmo da ausência de apoio institucional adequado para a incorporação da temática afro-brasileira no currículo. É amplamente reconhecido que muitos professores não têm acesso a um treinamento específico durante a graduação. Além disso, os cursos de formação continuada, quando disponibilizados, geralmente ocorrem de forma esporádica e estão frequentemente desconectados da realidade do dia a dia na sala de aula. Essa carência de conhecimento aprofundado impede a implementação eficaz da lei, limitando os alunos a uma formação menos crítica e diversificada.

Por outro lado, as professoras de Língua Portuguesa (E2FLP) e (E3FLP), que declararam possuir um nível intermediário de conhecimento da lei, sugere que, embora haja

uma compreensão parcial de suas diretrizes, ainda existe um espaço para aprofundamento. Esse nível intermediário pode estar relacionado à capacidade de aplicar alguns conteúdos ou conceitos da lei, mas de forma fragmentada ou pontual. Para que a Lei 10.639/03 seja plenamente efetivada, é necessário que os professores não apenas conheçam suas diretrizes, mas também saibam como integrá-las transversalmente nas diferentes disciplinas, o que demanda uma formação robusta e continuada. O conhecimento intermediário, portanto, pode ser um indicativo de um avanço em relação ao desconhecimento total, mas ainda insuficiente para garantir uma aplicação pedagógica crítica e transformadora. Assim, Gomes (2002, p. 39) assevera que “Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos”.

As outras professoras, incluindo uma de Língua Portuguesa (E4FLP) e a de História e Arte (E5FHIST/ART), que se declararam com nível básico de conhecimento da lei, reforçam a percepção de que a formação dos docentes sobre a temática afro-brasileira ainda é fragmentada e incipiente. O conhecimento básico geralmente sugere uma familiaridade superficial com os termos ou a existência da lei, sem uma compreensão aprofundada de suas implicações pedagógicas. Como destacado por Silva (2018), a formação dos professores para lidar com as questões étnico-raciais muitas vezes é negligenciada ou tratada de maneira tangencial nos cursos de licenciatura, o que resulta em uma prática pedagógica que não aborda com a devida profundidade as questões da diversidade racial. Além disso, o conhecimento básico pode dificultar o planejamento de atividades que promovam reflexões críticas sobre racismo e a história da população negra no Brasil, limitando a capacidade de os docentes promoverem uma educação antirracista e mudanças efetivas na mentalidade dos alunos.

As disparidades nos níveis de entendimento sobre a Lei 10.639/03 entre as professoras entrevistadas evidenciam os desafios estruturais enfrentados pela educação básica no Brasil. Apesar de sua relevância, a efetividade dessa legislação está intrinsecamente ligada à preparação adequada dos educadores. A falta de formação continuada consistente, junto à escassez de materiais pedagógicos apropriados, configura obstáculos significativos para que os professores, mesmo aqueles que possuem boa vontade e interesse pela temática das relações étnico-raciais, consigam abordar as demandas da lei de maneira competente e impactante.

A formação continuada é, ainda hoje, um dos principais caminhos para melhorar o conhecimento dos docentes. Programas de formação que contemplem as especificidades da

Lei 10.639/03, associados a uma política educacional mais consistente na disseminação de materiais e práticas pedagógicas antirracistas, são fundamentais para que os diferentes níveis de conhecimento observados sejam elevados a um patamar em que todos os professores possam aplicar as diretrizes da lei de maneira eficaz e transformadora (Gatti, 2010).

A variação nos níveis de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 entre as cinco professoras entrevistadas revela tanto a complexidade da implementação da lei quanto os desafios formativos enfrentados pelos docentes. Desde o conhecimento insuficiente até o intermediário e básico, as dificuldades encontradas refletem a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas no campo da formação docente e da inclusão das relações étnico-raciais nos currículos escolares. Sem uma formação adequada, o potencial transformador da Lei 10.639/03 fica limitado, comprometendo o enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar.

Quando questionadas sobre seu conhecimento acerca da obrigatoriedade de incluir a Lei 10.639/03 nas salas de aula, todas as professoras entrevistadas afirmaram que sim. Além disso, a maioria, especialmente aquelas que lecionam Língua Portuguesa (E2FLP e E4FLP) e uma professora de História (E1FHIST), revelou que seu entendimento sobre o tema foi adquirido por meio de cursos de capacitação. Esse dado é significativo, pois evidencia a existência de iniciativas formais de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino e instituições de ensino superior. Os cursos de capacitação são ferramentas essenciais para a atualização dos educadores, especialmente em relação a legislações relativamente recentes como a Lei 10.639/03, cuja finalidade é promover uma educação mais inclusiva e plenamente consciente da diversidade étnico-racial presente na sociedade.

A capacitação continuada é um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas e ampliem seu repertório pedagógico. No caso das professoras entrevistadas, o fato de terem participado de cursos de capacitação sugere uma predisposição ou um compromisso institucional para o cumprimento das diretrizes da lei. Contudo, a simples participação em cursos não garante, por si só, uma compreensão crítica e aprofundada da lei. É sabido que, conforme salienta Gatti (2010), a eficácia dessas capacitações depende da qualidade do conteúdo e da articulação entre teoria e prática que esses cursos oferecem, assim como da capacidade dos professores de aplicarem os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar.

A professora de Língua Portuguesa (E3FLP) declarou que tomou conhecimento do tema por meio de pesquisas na internet. Isso demonstra uma iniciativa autônoma na busca por informações, o que pode ser um fator positivo para sua formação. Essa atitude sugere um

interesse pessoal pelo tema, bem como uma postura investigativa, fundamental para o exercício da docência crítica e reflexiva. Além disso, pesquisas na internet podem proporcionar acesso a uma ampla diversidade de materiais, como artigos acadêmicos, experiências pedagógicas e debates contemporâneos sobre a implementação da lei, enriquecendo sua compreensão do tema.

Por outro lado, essa forma de aprendizado pode apresentar algumas limitações. A internet abriga tanto informações qualificadas quanto conteúdos superficiais ou desatualizados, o que pode comprometer a profundidade da formação docente se não houver um crivo crítico na seleção das fontes. Além disso, a falta de uma formação estruturada por meio de cursos ou formações continuadas pode dificultar a aplicação efetiva da lei na prática pedagógica, uma vez que a professora pode não ter sido exposta a metodologias didáticas específicas para abordar a educação antirracista em sala de aula. Isso pode ocorrer também porque a docente não participou de formações iniciais ou continuadas sobre a temática.

Destarte, embora a busca autônoma por conhecimento seja um aspecto positivo, a formação docente em relação à Lei 10.639/03 deveria ser idealmente fomentada por políticas institucionais que assegurem capacitações formais e contínuas. Essa abordagem ajudaria a fortalecer a base teórica e metodológica da professora, garantindo que sua prática pedagógica esteja alinhada com os princípios da educação antirracista.

A professora de História e Arte (E5FHIST/ART) menciona que tomou conhecimento da Lei 10.639/03 durante uma reunião escolar, ressaltando assim uma importante via de disseminação de informações nas instituições de ensino: as reuniões pedagógicas. Embora esses encontros sejam, em sua maioria, espaços mais informais e voltados para questões administrativas, eles também têm o potencial de abordar temas pedagógicos e legislativos. Essa abordagem sugere que a escola da professora reconhece a relevância de discutir a implementação da Lei 10.639/03, promovendo uma introdução ao assunto durante seus encontros coletivos. Dessa forma, as reuniões pedagógicas se configuram como uma oportunidade valiosa para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, a qualidade e profundidade do conhecimento adquirido em reuniões escolares podem ser limitadas. Essas reuniões, em geral, oferecem uma visão mais superficial dos temas discutidos, dada a sua natureza rápida e pragmática. De acordo com Gatti (2010), para que a formação docente seja realmente eficaz, é necessário que os professores tenham acesso a espaços de formação que permitam a reflexão crítica e contínua, algo que dificilmente pode ser alcançado em encontros pontuais e breves. Dessa forma, a professora de História, que teve seu primeiro contato com a Lei 10.639/03 em uma dessas reuniões, pode ter

obtido informações de maneira superficial, o que compromete sua capacidade de integrá-la de forma eficiente em sua prática pedagógica.

No que tange à aplicação da lei suprarreferida em sala de aula, todas as cinco docentes foram categóricas ao afirmar que já fizeram aplicação da referida lei, especificamente em novembro, que é o mês da consciência negra. Sobre as atividades realizadas, uma das professoras de Língua Portuguesa (E4FLP) disse ter aplicado a lei por meio de uma roda de conversa, produção de textos e análise de um filme exibido aos seus alunos. Apesar de não ter relatado especificamente qual o tema que subsidiou a proposta, nem o título do filme, nem a percepção dos alunos sobre as atividades apresentadas, entendemos que a ação da docente foi uma maneira encontrada de se debater sobre a lei em sala de aula.

A outra disse ter realizado uma roda de conversa com os alunos (E2FLP), o que julgamos benéfico, pois há possibilidade de abordar práticas antirracistas a depender do direcionamento da conversa dos alunos. Já a professora de Língua Portuguesa, identificada pelo código (E3FLP), disse já aplicou atividades pedagógicas em sala de aula, mais especificamente uma roda de conversa, produção textual, confecção de cartazes e painéis, bem como a análise de um filme.

A professora de História (E1FHIST) disse ter confeccionado cartazes com a temática antirracistas com os alunos, certamente com imagens e frases que representem o movimento ou a data específica que estava sendo trabalhada; a outra professora de História e Arte (E5FHIST/ART) relatou ter passado um filme como forma de trabalhar essa temática.

A diversidade de abordagens didáticas que, embora distintas em suas metodologias, convergem na tentativa de promover uma educação antirracista e na valorização da História e Cultura Afro-Brasileira no ambiente escolar. A escolha de atividades como rodas de conversa, produções textuais, análises filmicas e confecções de painéis e cartazes destaca tanto o esforço das docentes em tratar o tema quanto as possíveis limitações estruturais e epistemológicas que atravessam a implementação dessa legislação na prática educativa.

A adoção da roda de conversa como estratégia pedagógica, mencionada pelas professoras de Língua Portuguesa, pode ser interpretada à luz das teorias educacionais que defendem uma aprendizagem dialógica e colaborativa. Segundo Freire (1967), a educação deve se constituir como um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual os sujeitos são ativos na troca de experiências e na reflexão crítica sobre suas realidades. Ao promover rodas de conversa, as professoras estimulam o diálogo sobre as questões raciais e culturais, permitindo que os estudantes expressem suas percepções e construam uma consciência crítica sobre o racismo e a história afro-brasileira.

No entanto, ao limitar-se a essa metodologia, sem uma diversificação maior de atividades pedagógicas, pode haver o risco de tratar o tema de forma superficial, haja vista que devido à complexidade das questões étnico-raciais, as abordagens adotadas precisam de abordagens mais amplas e interdisciplinares, capazes de provocar rupturas nos paradigmas dominantes. A roda de conversa, quando isolada de outras atividades mais reflexivas ou práticas, corre o risco de se tornar apenas um espaço de discussão desarticulado do aprofundamento crítico necessário para uma transformação efetiva das consciências raciais dos estudantes.

A produção textual e a análise de filmes, relatadas por uma das professoras de Língua Portuguesa e pela professora de História e Arte, representam um esforço importante para envolver os alunos em uma reflexão mais profunda e ativa sobre a temática racial. A produção textual, ao exigir que os estudantes articulem suas ideias e reflexões por meio da escrita, promove uma internalização mais elaborada dos conteúdos trabalhados. Ao escrever, os alunos não apenas reproduzem informações, mas também processam criticamente o que foi discutido e explorado em sala de aula, conforme defendido por Soares (2009).

A análise de filmes, por sua vez, é uma estratégia que pode ser extremamente poderosa na formação de uma consciência crítica. O cinema, como linguagem audiovisual, possibilita uma compreensão mais ampla e sensorial da história e das questões raciais. Quando bem conduzida, a análise de filmes pode levar os alunos a enxergarem as complexidades das representações sociais e raciais na mídia. Todavia, é necessário que essa metodologia seja acompanhada de um trabalho analítico rigoroso, que vá além da simples exibição do filme, e que envolva discussões teóricas e questionamentos que levem os estudantes a compreenderem os processos históricos e culturais que moldam as representações raciais.

A confecção de painéis e cartazes, utilizada pela professora de História e de Língua Portuguesa, destaca o potencial da expressão visual como meio de aprendizagem e conscientização. Essas atividades permitem que os estudantes não apenas reflitam sobre os temas afro-brasileiros, mas também visualizem e representem simbolicamente as questões abordadas. A utilização de materiais gráficos pode ser uma forma de amplificar a compreensão sobre a importância das lutas raciais e da presença africana na formação cultural do Brasil, promovendo a integração de aspectos visuais e cognitivos na aprendizagem.

A produção artística tem o poder de transformar a experiência educacional em um processo estético, no qual a criação se torna um ato de reflexão crítica e de subjetivação. No entanto, a efetividade dessa metodologia depende do nível de mediação e problematização que o professor proporciona durante a confecção dos materiais. Se o ato de produzir cartazes

for meramente mecânico, sem um engajamento crítico com o conteúdo, corre-se o risco de superficializar o tratamento do tema, sem provocar as reflexões mais profundas que a Lei 10.639/03 exige.

É preciso salientar que o uso de diferentes metodologias adotadas pelas professoras revela um compromisso com a implementação da Lei 10.639/03, mas também sugerem desafios quanto à profundidade e consistência das práticas pedagógicas. As rodas de conversa, análises fílmicas e produções textuais são ferramentas valiosas para o tratamento das questões raciais, todavia parecem estar sendo trabalhadas de formas totalmente independentes. Desejável seria que essas estratégias estivessem sendo realizadas de modo articulado, interdisciplinar e aprofundado, garantindo que os alunos possam desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva sobre as dinâmicas raciais de maneira transversal. A confecção de painéis e cartazes, por sua vez, amplia a expressão visual e artística dos estudantes, mas também demanda uma mediação pedagógica que vá além da representação gráfica, incentivando a análise crítica e a problematização dos temas abordados.

Nesse sentido, é crucial que os processos formativos das professoras, tanto na formação inicial quanto na continuada, incluam um maior aprofundamento teórico e metodológico sobre as implicações da Lei 10.639/03, a fim de evitar abordagens superficiais e sem reflexão do que realmente importa aos alunos, garantindo, dessa feita, uma efetiva transformação das práticas escolares no que tange às relações étnico-raciais.

A outra pergunta foi sobre o acervo da biblioteca, se nele havia livros de escritores negros. Duas professoras – uma de Língua Portuguesa (E2FLP) e uma de História (E1FHIST) – responderam que não, demonstrando um desconhecimento do acervo da biblioteca no que tange às obras antirracistas, e outras três – também de Língua Portuguesa (E4FLP; E3FLP) e História (E5FHIST/ART), respectivamente – responderam que sim e citaram livros que elas já usaram para trabalhar este tema em específico, a saber: “O menino Nito”, um livro infantil de Sônia Rosa, trabalhado pela primeira, “Poemas recolhidos”, cujo autor não foi identificado pela docente e o “Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”, de Virgínia Leone Bicudo

É importante salientar que a autora Sônia Rosa é, de fato, negra, embora não possua características fenotípicas retintas. Seus traços a insere no contexto dos autores negros que compõe o acervo da escola. O outro livro citado pela professora de História e Arte foi escrito por Virgínia Leone Bicudo, uma mulher negra e importante porta-voz da psicanálise no Brasil, mesmo sem formação específica, e filha de descendente de escravos (Sociedade Brasileira...).

Insta destacar, ainda, o fato de duas professoras — uma de Língua Portuguesa (E2FLP) e outra de História (E1FHIST) — terem afirmado que a biblioteca não contém livros de escritores negros revela um desconhecimento preocupante acerca dos recursos antirracistas disponíveis no próprio espaço escolar. Essa lacuna pode estar relacionada a diferentes fatores, como a falta de integração entre o corpo docente e a equipe de bibliotecários ou, ainda, à ausência de políticas de incentivo à exploração de temas raciais por meio da leitura no ambiente escolar.

Essa realidade também levanta questões sobre a visibilidade das obras de escritores negros nas bibliotecas escolares. Se essas obras estão presentes, mas são desconhecidas pelos professores, há um claro problema de acessibilidade e promoção desses materiais, que podem estar subutilizados ou não destacados de forma adequada no contexto escolar.

Por outro lado, o fato de três professoras — também de Língua Portuguesa (E4FLP), (E3FLP) e de História e Arte (E5FHIST/ART) — conhecerem e utilizarem livros de escritores negros, como “O menino Nito” de Sônia Rosa, “Poemas recolhidos”, cujo autor não foi identificado e “Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo” de Virgínia Leone Bicudo, respectivamente, sugere que há uma parcela do corpo docente que busca ativamente integrar essas obras às suas práticas pedagógicas. Essas professoras não apenas estão conscientes da importância da representatividade literária negra, mas também utilizam esses materiais como ferramentas para abordar questões raciais de forma crítica e transformadora.

A obra “O menino Nito”, de Sônia Rosa possibilita que os alunos tenham contato com a diversidade racial e que desenvolvam uma compreensão positiva sobre as identidades negras. A literatura infantil antirracista é um recurso fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma sociedade mais justa, ao sensibilizar as crianças para a riqueza cultural afro-brasileira. A colonização trouxe consigo uma desigualdade segregadora que permeou nossa história, afetando de maneira particular as minorias. Nesse contexto, Arroyo (2018, p. 1102) ressalta que “existe uma desigualdade radical na forma como indígenas, quilombolas, negros e trabalhadores são percebidos, refletindo um padrão-paradigma de humano-in-humano que persiste nos âmbitos político, social, cultural e até pedagógico”. Essa percepção evidencia a importância da literatura antirracista na educação, contribuindo para uma formação crítica e inclusiva desde a infância.

Da mesma forma, “Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”, de Virgínia Leone Bicudo é uma obra de relevância sociológica que pode ser utilizada para contextualizar e aprofundar o debate sobre as relações raciais no Brasil. O uso de um livro como esse em sala de aula não apenas cumpre a demanda da Lei 10.639/03, mas também contribui para que

os alunos compreendam as nuances do racismo e suas consequências estruturais na sociedade brasileira.

É válido salientar que a análise das respostas ao questionário revela importantes contradições que precisam ser problematizadas de forma crítica. De um lado, a maioria das docentes afirma trabalhar a temática étnico-racial com frequência semanal ou mensal, indicando disposição em incluir o tema em suas práticas pedagógicas. De outro lado, elas mesmas apontam a inexistência ou a insuficiência de materiais didáticos e literários específicos disponíveis na escola, o que evidencia um descompasso significativo entre a intenção pedagógica e as condições objetivas oferecidas pela instituição. Essa lacuna compromete a efetividade da abordagem antirracista e revela um cenário em que a implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda não está consolidada de maneira estrutural.

A ausência de um acervo literário afro-brasileiro atualizado, de formações continuadas e de materiais pedagógicos voltados às relações étnico-raciais, somada à falta de diretrizes claras no Projeto Político-Pedagógico da escola, contribui para que a temática seja tratada, muitas vezes, de forma pontual ou simbólica. A responsabilidade, portanto, não pode recair unicamente sobre os professores, que muitas vezes atuam com boa vontade, mas com poucos recursos. É fundamental compreender que a construção de uma educação antirracista exige uma responsabilidade compartilhada entre os docentes, a gestão escolar, os órgãos de educação e o poder público, sendo necessária uma política educacional efetiva que dê suporte à formação, planejamento e aplicação de práticas pedagógicas transformadoras.

Diante dessa contradição, cabe questionar: de que forma, então, essas professoras afirmam trabalhar com a temática étnico-racial se, simultaneamente, reconhecem a inexistência ou a escassez de acervo literário e materiais específicos na escola? Essa lacuna revela uma fragilidade estrutural que leva as docentes, muitas vezes, a recorrer a estratégias improvisadas, como a busca por conteúdos na internet, uso de materiais próprios, adaptações de obras já disponíveis ou ainda a realização de atividades pontuais baseadas em datas comemorativas. Embora tais iniciativas demonstrem um esforço individual importante, elas também evidenciam a precariedade do apoio institucional e a falta de uma política pedagógica estruturada que assegure meios contínuos e sistematizados para a abordagem crítica das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Esse cenário reforça a importância de ações formativas permanentes, da ampliação do acervo escolar com literatura afro-brasileira e da incorporação real da temática nos planejamentos docentes e nos documentos orientadores da escola.

Acerca do desenvolvimento de projetos antirracistas, a professora de História e Arte (E5FHIST/ART) destaca o desenvolvimento de projetos antirracistas em sua escola, sendo um deles intitulado “Zumbi dos Palmares”, que envolve atividades mensais sobre antirracismo em sala de aula. Quando questionada sobre a relevância de abordar relações étnico-raciais nos anos finais do Ensino Fundamental, a professora responde afirmativamente: “Sim! É importante que os alunos superem o racismo e as desigualdades geradas por ele, promovendo assim a construção de sua identidade”. Ela enfatiza que a temática é trabalhada mensalmente com os alunos, e ao ser indagada sobre as datas específicas, como o dia 20 de novembro, explica que, embora enfatize o tema de forma interdisciplinar ao longo do ano, o Dia da Consciência Negra é abordado com um foco especial.

A professora de Língua Portuguesa (E2FLP) não desenvolve nenhum projeto sobre a temática, mas a considera importante “porque o racismo ainda é visto nas nossas turmas”, ou seja, a professora destaca que ainda hoje as crianças negras são alvo de racismo certamente por falas ou gestos de outras crianças que remetem a isso. Apesar de não ter nenhum projeto, a docente trabalha semanalmente o tema nas turmas, certamente em função do racismo que observa em sala de aula. Indagada se trabalha o tema em uma data específica, a professora não respondeu à pergunta, deixando-a em branco.

A professora (E3FLP) desenvolveu o projeto “Igualdade em qualquer idade” e considera o projeto importante, porque torna os alunos “[...] cientes da importância do respeito e aceitação e ‘fundamental para uma boa convivência’”. Ela não respondeu em qual momento trabalha o tema em sala de aula, se é mensalmente, bimestralmente, semestralmente etc., mas revelou que “Sempre que possível, o assunto é abordado em sala, independente de datas propícias”.

A outra professora de História (E1FHIST), também não desenvolve projeto sobre a temática, mas considera o tema muito relevante “por conhecer a importância das pessoas negras na história do Brasil”. Ela revelou que trabalha o tema semestralmente, e, de forma mais intensa, em novembro, por ser o mês da consciência negra.

A professora de Língua Portuguesa (E4FLP) desenvolve o projeto “Conhecendo a vida e obra de Carolina Maria de Jesus” – o que achamos pertinente pela autora e também por ser a mesma que estudamos e sabemos de sua importância na luta antirracista. O projeto desenvolvido pela professora foi contemplado pelo concurso intitulado “Ciranda da Arte – gênero biografia” dado a sua relevância.

A docente considera importante trabalhar o tema e ressalta: “É superimportante trabalhar as relações étnico-raciais no Ensino Fundamental, pois é justamente nessa faixa

etária que será construída a autoimagem e o autoconceito, formando adultos saudáveis no que diz respeito à sua identidade racial”. Relatou, ainda, trabalhar o tema mensalmente e diz que não espera uma data específica para trabalhá-lo. Em suas palavras: “Não espero uma data específica, mesmo que não aprofunde, sempre estamos lendo e fazendo interpretação de textos de autores negros, o último título foi “*Menino Nito*” **Sonia Rosa**.”. É importante ressaltar que, embora haja menção de projetos antirracistas em sala, nenhum deles encontra-se mencionado no Plano de Ação da escola.

A primeira parte desta pesquisa sobre o trabalho antirracista desenvolvido em sala de aula revelou-se de extrema importância, pois possibilitou a identificação do perfil antirracista das professoras e a análise de algumas ações que podem não refletir um verdadeiro engajamento na luta antirracista. Um exemplo disso são os cartazes elaborados pela professora de História e seus alunos exclusivamente no mês de novembro, referência ao Dia da Consciência Negra. Embora essa docente reconheça a relevância do tema, a abordagem adotada sugere que ela está apenas cumprindo um protocolo associado a uma data específica do calendário, o que pode comprometer a efetividade do trabalho antirracista durante todo o ano letivo.

A segunda parte do questionário aborda a autora Carolina Maria de Jesus e sua obra *Diário de Bitita* (1986). Essa etapa consiste em sete perguntas elaboradas para investigar o nível de conhecimento das docentes sobre a autora e sua obra, visando compreender sua familiaridade com o tema. É importante ressaltar que, exceto pela professora de História (E1FHIST), que afirmou conhecer a autora, mas não sua biografia nem o tipo de literatura que ela produz, todas as demais docentes confirmaram conhecer tanto a autora quanto sua obra, biografia e o gênero literário por ela desenvolvido. Essa informação é relevante, pois sugerimos que essa lacuna de conhecimento na formação dessa professora (E1FHIST) pode estar relacionada ao fato de que seu currículo não exige familiaridade com a literatura de Carolina Maria de Jesus, levando-a a se embasar em outros teóricos para fundamentar seu conhecimento antirracista.

O reconhecimento da autora por quase todas as professoras – História e Arte (E5FHIST/ART); e Língua Portuguesa (E2FLP/E3FLP/E4FLP) – revela, ainda, um avanço significativo na disseminação de vozes literárias antes marginalizadas no cânone acadêmico tradicional. Carolina Maria de Jesus, uma autora que, por muito tempo, esteve fora do foco das leituras escolares, hoje está sendo reconhecida como parte fundamental da literatura brasileira. Isso sugere que os esforços para ampliar o repertório de escritores nas escolas

estão, de certa forma, surtindo efeito, e essa mudança pode estar alinhada com as exigências legais e pedagógicas de trabalhar a diversidade concomitante às relações étnico-raciais.

Contudo, a análise também deve considerar a profundidade desse conhecimento. Conhecer Carolina Maria de Jesus e seu livro *Diário de Bitita* pode implicar diferentes níveis de compreensão das professoras. Não sabemos se esse conhecimento revelado pelas docentes se limita ao reconhecimento da autora ou se há uma análise crítica e profunda de sua obra e de seu contexto social. No caso de Carolina, sua trajetória como mulher negra, favelada, e suas denúncias de racismo e pobreza em seus escritos são elementos essenciais que contribuem para uma análise crítica e contextual da sua produção literária.

Outro ponto a ser considerado é o impacto desse conhecimento no ensino das professoras. Conhecer a autora não implica, necessariamente, que a obra dela esteja sendo efetivamente utilizada em sala de aula, tampouco que haja um esforço consciente para integrá-la ao currículo escolar. A exceção é a professora de Língua Portuguesa, que trabalha com o gênero biografia, utilizando obras da autora, embora não tenha especificado quais títulos são abordados. Além disso, não foi mencionado se "Diário de Bitita" é empregado como uma ferramenta pedagógica para discutir questões sociais contemporâneas, como racismo estrutural, pobreza e exclusão social, temas que continuam a ser extremamente relevantes no Brasil atual.

No que tange à questão seguinte acerca do tema abordado pela autora com base na bibliografia exposta pela presente pesquisadora, as respostas não variaram muito e revelando um conjunto coerente de percepções sobre os aspectos fundamentais da obra de Carolina Maria de Jesus. Todas as respostas destacam a presença do racismo e da exclusão social e racial como temas centrais, e variam na ênfase a outros aspectos, como fome, miséria, escravidão e desrespeito à mulher negra.

A partir dessas respostas, é possível observar uma compreensão diversificada, porém convergente, sobre os temas trabalhados por Carolina Maria de Jesus. A professora de História (E1FHIST) parece ter uma visão mais focada nas questões históricas e de gênero, destacando a escravidão e o desrespeito à mulher negra. Esses dois elementos são essenciais para entender a construção social do racismo no Brasil, principalmente no contexto pós-escravocrata, em que o legado da escravidão ainda perpassa as relações sociais e as condições de vida da população negra, conforme discute Kabengele Munanga (2005).

Por outro lado, a professora de Língua Portuguesa (E2FLP) vai além ao incluir a fome e a miséria, aspectos indissociáveis da trajetória de Carolina Maria de Jesus. Essa ampliação do escopo temático reflete um entendimento mais profundo das condições socioeconômicas

retratadas pela autora, que denunciam a marginalização extrema a que estão submetidas as populações periféricas no Brasil. O enfoque na fome, um dos temas centrais da obra, está em sintonia com estudos sobre as relações entre pobreza e raça no Brasil, como apontado por Sueli Carneiro (2011), que destaca a intersecção entre racismo e desigualdade social.

A professora de Língua Portuguesa (E3FLP) destaca que na obra de Carolina Maria de Jesus são evidenciados os temas: racismo, exclusão social e racial e desrespeito à mulher negra. Nesse sentido, é válido ressaltar que a obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, é um testemunho poderoso sobre as experiências de uma mulher negra e pobre no Brasil do século XX. Os temas destacados pela professora de Língua Portuguesa – racismo, exclusão social e racial, e desrespeito à mulher negra – são centrais na narrativa e revelam as múltiplas camadas de opressão vivenciadas pela autora e por tantas outras mulheres negras no país que não tiveram oportunidade de acessar políticas públicas e direitos fundamentais.

A professora de História e Arte (E5FHIST/ART) adota uma visão que articula essas questões, mencionando a fome e a miséria, além do desrespeito à mulher negra, o que indica uma percepção interdisciplinar da obra de Carolina Maria de Jesus. Essa abordagem pode estar relacionada ao seu campo de atuação, em que o aspecto visual e a interpretação de símbolos culturais podem auxiliar na compreensão das intersecções entre raça, gênero e classe.

Por fim, a segunda professora de Língua Portuguesa (E4FLP) foca-se exclusivamente na exclusão racial e social, o que, embora seja uma resposta válida, parece simplificar a riqueza temática da obra. A omissão de aspectos como a fome e a opressão de gênero pode sugerir uma abordagem menos aprofundada, que poderia ser complementada com maior análise das nuances da obra.

Essas diferentes percepções das professoras apontam para uma pluralidade de entendimentos sobre os temas da obra, o que é natural em uma obra complexa e multifacetada como *Diário de Bitita*. Entretanto, é importante ressaltar que, em sua totalidade, as respostas demonstram um reconhecimento coletivo das principais questões de exclusão retratadas por Carolina Maria de Jesus. Isso pode refletir o impacto da obra no entendimento crítico das desigualdades sociais e raciais no Brasil contemporâneo, reforçando a importância de sua inclusão no debate educacional, consoante estudos teóricos, a exemplo de Conceição Evaristo (2006).

Essas respostas fornecem subsídios valiosos para a pesquisa em tela, revelando o potencial de *Diário de Bitita* para fomentar discussões sobre racismo estrutural, desigualdade

social e a condição da mulher negra, temas essenciais para a construção de uma educação antirracista.

Todas as entrevistadas concordaram de maneira categórica que é fundamental mencionar e enaltecer a representatividade negra em sala de aula, considerando ser este um tema relevante para o ambiente educacional. A seguir, transcrevemos o que defende cada entrevistada.

A professora de História (E1FHIST) disse que considera válido trabalhar a representatividade negra, porque “[...] essa representação combate o preconceito, discriminação, exclusão que essas pessoas enfrentaram”.

A professora de Língua Portuguesa (E3FLP) também considera importante “devido ao fato de termos alunos com problemas semelhantes e isso ajuda quanto a autoestima e valorização pessoal.”

A professora de História e Arte (E5FHIST/ART), por seu turno, também endossou a ideia apresentada pelas outras docentes e destacou que é necessário “Incluir e destacar indivíduos e vozes da comunidade negra em diversos setores da sociedade, como mídia, política, cultura, educação, negócios e outros”.

A outra professora de Língua Portuguesa (E4FLP) também destacou que “Sim, porque uma representatividade não é apenas ocupar diversos espaços sociais, para fazer parecer que todos são iguais, afinal, ser visível, ser notado, existir, ser reconhecido, é uma demanda de homens e mulheres afrodescendente”.

Por sua vez, a professora de Língua Portuguesa (E2FLP) ressaltou que “sim, porque é necessário conhecer o caminho percorrido por essas pessoas”.

As respostas obtidas nos permitem analisar a importância e a necessidade do movimento promovido pela Lei 10.639/03, que contribui significativamente para a formação crítica dos alunos, ajudando-os a perceber que também podem fazer parte desse universo intelectual. Para os estudantes negros, a valorização de figuras negras é uma poderosa maneira de fortalecer sua autoestima e senso de pertencimento. A representatividade é crucial, pois possibilita que esses alunos se identifiquem com personagens de sucesso e realizadores, entendendo que desempenham um papel relevante na sociedade. Essa prática não apenas combate os efeitos do racismo estrutural, que frequentemente desvaloriza a identidade negra, mas também atua como um meio de reparar uma história e uma cultura que foram relegadas ao esquecimento ou distorcidas no currículo escolar.

Em uma questão com resposta livre, perguntamos se discutir temas tão sensíveis em sala de aula por meio da literatura torna o fardo menos pesado e se isso poderia prender a

atenção dos alunos de forma mais eficaz. Exceto pela professora de História e Arte (E5FHIST/ART), que não respondeu a nenhuma das perguntas desta página, todas as demais docentes afirmaram que abordar essa e outras questões sensíveis através da literatura é mais acessível. A seguir, apresentamos as respostas que recebemos.

A professora de História (E1FHIST) disse que trabalhar o tema usando a literatura e diz: “contribui sim, acredito que traz um impacto mais significativo”. Sem justificar qual seria esse impacto, preconizamos que para estudantes negros, ver a história de uma mulher negra e periférica, como Carolina Maria de Jesus, sendo valorizada na sala de aula pode ser uma fonte importante de representatividade e autoestima. A obra mostra que, apesar das adversidades, a luta e a resistência são possíveis, abrindo espaço para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos e importantes na construção de suas próprias histórias. Esse reconhecimento é crucial para combater o racismo internalizado e promover uma educação inclusiva e antirracista.

Além disso, essa abordagem pode fortalecer a empatia e a sensibilidade social, uma vez que a narrativa de Carolina, com sua linguagem simples e impactante, permite que os alunos se coloquem no lugar de quem enfrenta as consequências da exclusão racial e social. A prática da leitura literária estimula a empatia, uma habilidade fundamental para a convivência em sociedades plurais. Ao compreender as dificuldades vividas por Carolina e por tantas outras pessoas marginalizadas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma visão mais solidária e inclusiva, essencial para o combate ao preconceito racial.

Se pensarmos no coletivo, essa resposta permite, ainda que os alunos estimulem um pensamento crítico sobre a história do Brasil, pois a obra *Diário de Bitita (1986)* aborda a história do Brasil sob a ótica de quem sofreu diretamente os efeitos da marginalização racial e social. Ao lerem o relato de Carolina, os alunos têm a oportunidade de questionar as narrativas tradicionais que muitas vezes omitem ou suavizam os impactos da escravidão e do racismo. A obra pode ser utilizada como ponto de partida para discussões sobre a formação da sociedade brasileira, o papel das elites e a persistência de desigualdades.

Já a docente de Língua Portuguesa (E2FLP) também disse o seguinte “Creio que sim, pois a literatura é a base do conhecimento”. Especialmente a literatura de Carolina Maria de Jesus que conecta os alunos com a realidade de maneira palpável, pois seus escritos não são ficcionais, mas sim relatos diretos de sua vivência. Isso pode ser especialmente relevante para alunos do 8º e 9º anos, que estão em uma fase de maior maturidade e preparação para compreender o mundo social de forma mais complexa. A leitura da obra pode inspirar a

análise da realidade atual — como a relação entre a pobreza e a raça no Brasil contemporâneo, bem como reflexões sobre desigualdade social.

A outra professora de Língua Portuguesa (E3FLP) também concordou que a literatura facilita a aprendizagem no tocante a assuntos mais pesados. Nesse sentido, ela disse: “Sim. Tudo que discutido com propriedade de conhecimento é bem aceito e contribui para amenizar situações de conflito.”.

Essa resposta reforça a ideia de que a literatura é uma ferramenta eficaz para abordar temas complexos, como racismo e exclusão social, de forma acessível e reflexiva. Ao afirmar que o conhecimento bem fundamentado facilita a aceitação dos temas e pode minimizar conflitos, ela destaca o papel mediador do professor na condução dessas discussões. Isso sugere que a abordagem pedagógica adequada pode transformar assuntos sensíveis em oportunidades de aprendizado significativo, promovendo o pensamento crítico e a empatia entre os alunos.

A outra docente de Língua Portuguesa (E4FLP), por fim, respondeu:

Seria mais leve e mais impactante utilizarmos a literatura para tratarmos de assuntos como “representatividade”, pois mostramos a demanda de homens e mulheres afrodescendente que enfrentam desconfortos em relação ao sentimento ser visível, ser notado, existir, ser reconhecido, as analogias simplificam mensagens que poderiam ser mais “cruéis”, além do mais, plantamos o sentimento de empatia (E4FLP).

Essa resposta nos remete ao fato de que pessoas negras estão quase sempre em situação de subalternidade. O desconforto e o sentimento de invisibilidade são comuns a pessoas negras, pobres e periféricas que são constantemente silenciadas. Ao trazer à tona uma mulher com esse perfil e dar protagonismo a ela, Carolina Maria de Jesus desafia os estereótipos e preconceitos raciais contribuindo para mostrar que pessoas negras têm histórias complexas, são agentes históricos e podem ser referências literárias e intelectuais. Essa abordagem é crucial para desconstruir visões preconceituosas entre os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e antirracista.

Nesse sentido, entendemos que a inclusão e a valorização de figuras negras nas salas de aula atuam como uma forma de reparação histórica, corrigindo as lacunas do passado e dando visibilidade às importantes contribuições de pessoas negras, que muitas vezes foram invisibilizadas ou subestimadas.

A penúltima pergunta foi sobre a obra *Diário de Bitita*, se as professoras já ouviram falar e, caso tenham lido, quais foram as percepções delas sobre a publicação. Caso a resposta

fosse negativa para todas as questões, colocamos uma sinopse da obra para que os professores conhecessem a temática e despertassem a curiosidade em buscar a obra em outro momento e, quiçá usá-la como subsídio literário para trabalhar a temática antirracista em sala de aula.

A educadora de História (EFHIST) relatou que “desconhecia, não ouvi falar, vou ler agora a sinopse abaixo”. Talvez esse desconhecimento em relação à autora e à obra tenha se dado pelo fato de Carolina Maria de Jesus ser uma teórica, provavelmente, mais lida por professores da área de Letras.

Por seu turno, a professora de Língua Portuguesa (E2FLP) explicou: “Já li sobre, porém o livro todo ainda não”. Acreditamos que ela deve ter lido alguma parte por lazer ou ainda para trabalhar trechos em sala de aula com os alunos.

A professora de História e Arte (E5FHIST/ART) não respondeu a essa questão e a professora de Língua Portuguesa (E3FLP) disse que não conhecia a obra.

Por fim, a outra professora de Língua Portuguesa (E4FLP) também deu uma resposta semelhante à da outra professora de Língua Portuguesa, identificada pelo código (E2FLP). Vejamos o que ela disse:

Em algumas partes da narrativa senti uma mistura de raiva, indignação, dor, revolta, principalmente nos trechos em que a autora (personagem Bitita) relata que era xingada ‘Neguinha do cabelo duro’, ‘neguinha feia’ quando foi para a escola, coisa que jamais ouvira em casa. (Não li a obra toda, apenas um trecho que trabalhamos em sala de aula, numa roda de leitura) (E4FLP).

Essa educadora, embora tenha lido apenas uma parte da narrativa, conseguiu expressar o sentimento que ressoa na maioria dos leitores da obra *Diário de Bitita*. De fato, é esse o sentimento que qualquer ser humano experimenta ao ler os escritos de Carolina Maria de Jesus.

É preciso pontuar algumas considerações acerca das respostas dadas pelas educadoras: a professora de História (E1FHIST) relatou desconhecer a obra *Diário de Bitita*, o que sugere que há uma lacuna no acesso e na difusão de produções literárias de autores negros, mesmo entre educadores que trabalham diretamente com História. Esse dado é relevante, pois evidencia uma das dificuldades apontadas por vários teóricos que estudam sobre os desafios da implementação da Lei 10.639/03: a ausência de formação continuada adequada para os docentes, o que contribui para a perpetuação de um currículo escolar que ainda invisibiliza a produção intelectual de autores negros. O fato de Carolina Maria de Jesus ser mais conhecida no campo das Letras reforça a crítica de que, muitas vezes, a obra de autores afro-brasileiros é

relegada a nichos específicos, sem alcançar uma circulação mais ampla nos diferentes campos do saber.

A professora de Língua Portuguesa (E2FLP) afirmou já ter lido sobre a obra, mas não em sua totalidade, já a professora identificada pelo código E3FLP assinala que considera um bom referencial teórico, pois “É uma ilustração plausível do assunto abordado, principalmente num país capitalista que, o que se vale é o que se tem. Contudo, o estudo vence barreiras e garante dignidade, não o importa a cor.”.

A professora (E4FLP) leu apenas trechos em sala de aula. Essas respostas revelam um conhecimento fragmentado da obra, o que reflete as dificuldades que Carneiro (2011) aponta na efetivação de uma educação antirracista: apesar da Lei 10.639/03, as obras de autores negros muitas vezes não são integralmente incorporadas ao planejamento pedagógico. Esse conhecimento parcial, embora positivo, pode ser insuficiente para garantir que os alunos recebam uma educação antirracista que verdadeiramente contribua para a desconstrução de estereótipos raciais.

No caso da professora (E4FLP), a leitura de um trecho em sala de aula e o relato das emoções geradas por essa leitura, como raiva e indignação, indicam o potencial transformador da obra de Carolina Maria de Jesus. Segundo hooks (2013), ao mencionar sua infância, relata sobre o encontro com narrativas que desafiam o *status quo* suscitando reações emocionais intensas, que são fundamentais para o processo de conscientização crítica. A leitura em sala de aula, mesmo que parcial, já começa a provocar reflexões nos alunos, especialmente ao tratar do racismo cotidiano que a protagonista Bitita vivencia na escola, algo que pode ressoar com as experiências dos próprios alunos.

A ausência de resposta da professora de História e Arte (E5FHIST/ART) pode ser interpretada de diversas maneiras. Pode indicar um desconhecimento da obra, falta de familiaridade com a literatura afro-brasileira ou, até mesmo, um desinteresse pelo tema, o que reforça a importância de um maior investimento na formação docente. É sabido que muitos professores ainda carecem de suporte pedagógico e teórico para trabalhar com a temática racial de forma sistemática e aprofundada, o que contribui para que essa lacuna persista.

As respostas das professoras sugerem que o uso de *Diário de Bitita* como subsídio literário para trabalhar a temática antirracista em sala de aula ainda é explorado de forma limitada. Isso reflete um dos desafios enfrentados pela implementação da Lei 10.639/03: a falta de um currículo escolar que integre de forma orgânica a literatura afro-brasileira no dia a dia das aulas. Entretanto, o relato emocional da professora (E4FLP) aponta para o potencial dessa obra em despertar nos alunos não apenas uma compreensão racional do racismo, mas

também uma empatia profunda pelas vítimas da discriminação racial, o que é fundamental para a formação de uma consciência crítica.

Em síntese, os dados revelam uma disparidade no nível de conhecimento das professoras sobre a obra *Diário de Bitita* (1986) e, por extensão, sobre a importância de incorporar a literatura afro-brasileira no currículo escolar. O desconhecimento por parte de uma professora de História, a leitura parcial por professoras de Língua Portuguesa e a ausência de resposta de uma professora de História e Arte sugerem que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a Lei 10.639/03 seja plenamente efetivada. A implementação da educação antirracista requer um compromisso institucional que vai além da legislação e precisa incluir formação docente continuada, além de uma revisão crítica do currículo escolar.

Por fim, a última pergunta desta segunda parte do questionário buscou compreender quais foram as concepções das professoras acerca de se explorar esta obra para se trabalhar relações étnico-raciais com alunos dos 8º e 9º anos, além de querermos saber se elas achavam a obra um bom referencial teórico para trabalhar o tema, visando justificar a resposta dada. Antes de inserirmos as respostas na íntegra, é válido salientar que algumas respostas vieram incompletas ou em branco, conforme já mencionamos acima. Acreditamos que isso se deu pela falta de tempo das professoras, haja vista que elas precisaram intercalar as respostas dos questionários a seus afazeres diários.

A professora de História (E1FHIST) relatou que “Através desta obra valoriza a importância da literatura negra e mostra a diversidade dos fatos que os negros são”. A docente parece consentir que a obra é um bom referencial teórico por mostrar a diversidade dos fatos e não apenas a visão eurocêntrica enviesada nos livros didáticos. Além disso, ao afirmar que “a obra valoriza a literatura negra e mostra a diversidade dos fatos que os negros são”, sugere que a docente reconhece o potencial da obra em proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e diversa da história e cultura negra, em contraste com o currículo eurocêntrico predominante. Silva (2018) aponta que a Lei 10.639/03 busca justamente contrapor essa visão limitada ao integrar narrativas e perspectivas afro-brasileiras que foram historicamente marginalizadas. Ao valorizar a literatura negra, a professora está enfatizando a importância de promover a representatividade e a diversidade, elementos centrais para a desconstrução de estereótipos raciais e para a construção de uma identidade afro-brasileira positiva (Gomes, 2003).

Já a professora de Língua Portuguesa (E2FLP) disse que a obra “é uma boa escolha, porque consegue mostrar a realidade para os alunos”. Nessa direção, podemos interpretar que

essa resposta indica uma compreensão da literatura de Carolina Maria de Jesus como uma ferramenta para expor a realidade da população negra e as desigualdades enfrentadas por essa comunidade. Hooks (2013) argumenta que a educação crítica precisa partir da experiência vivida, e o contato com narrativas como a de *Diário de Bitita* oferece aos alunos a oportunidade de confrontar uma realidade histórica e social muitas vezes invisibilizada. Ao trazer a "realidade" para a sala de aula, a obra possibilita que os alunos reflitam sobre o racismo estrutural e suas implicações, promovendo uma consciência crítica e uma postura ativa frente às desigualdades sociais.

Já a professora de História e Arte (E5FHIST/ART) deixou essa parte em branco. A ausência de resposta da professora de História e Arte pode indicar uma falta de conhecimento ou familiaridade com a obra, ou uma dificuldade em elaborar uma resposta no momento. Essa lacuna reforça o argumento de que, apesar das iniciativas como a Lei 10.639/03, ainda há uma carência de formação e capacitação adequada dos professores para trabalhar a literatura afro-brasileira de maneira consistente e integrada ao currículo. Gatti (2010) aponta que muitos docentes enfrentam desafios em termos de tempo e recursos para incorporar essas temáticas de forma eficaz.

Por conseguinte, a professora de Língua Portuguesa (E4FLP) declarou que é um “Excelente material para reflexão e de pesquisa documental para ser trabalhado em sala de aula, são depoimentos verídicos e cheios de sentimentos”. A resposta da docente sugere um entendimento da obra como uma fonte rica em experiências vividas, que virá a servir como base para uma análise crítica da história e das relações raciais no Brasil. Segundo Freire (1967), a educação emancipadora deve estar ancorada no diálogo e na reflexão crítica sobre a realidade social, e a obra de Carolina Maria de Jesus, com seu caráter autobiográfico, oferece um material potente para essa reflexão. A utilização de depoimentos pessoais e emocionais proporciona uma conexão mais profunda entre os alunos e os temas abordados, tornando a educação mais afetiva e transformadora.

Visando sintetizar os dados apresentados, elaboramos um quadro que apresenta a síntese das respostas das Professoras sobre a Utilização da Obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, no Ensino de Relações Étnico-Raciais à luz da Lei 10.639/03. Vejamos:

Quadro 2 - Síntese dos dados inventariados do primeiro questionário

Perguntas	E1FHIST (História)	E2FLP (L. Port.)	E3FLP (L. Port.)	E4FLP (L. Port.)	E5FHIST/ART (Hist./Art.)
1- Nível de conhecimento da Lei 10.639/03	Insuficiente	Intermediário	Intermediário	Básico	Básico
2- Conhece a obrigatoriedade da Lei?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3- Como adquiriu conhecimento da Lei?	Curso de capacitação	Curso de capacitação	Pesquisa autônoma (internet)	Curso de capacitação	Reunião pedagógica
4- Aplica a lei em sala de aula? Como?	Sim. Confecção de cartazes	Sim. Roda de conversa	Sim. Roda de conversa, produção textual, cartazes e filmes	Sim. Roda de conversa, produção textual, filme	Sim. Filme
5- Na biblioteca do CEPI, há livros de autores negros?	Não	Não	Sim	Sim	Sim
6- Livros citados	Nenhum	Nenhum	Poemas recolhidos (não citou autor)	O menino Nito (Sônia Rosa)	Atitudes raciais – Virginia Bicudo
7- Desenvolve projeto antirracista?	Não, mas considera importante	Não, mas considera importante	Sim, 'igualdade em qualquer idade'	Sim, 'conhecendo a vida e obra de Carolina Maria de Jesus' (premiado pela Ciranda da Arte)	Sim, 'Zumbi dos Palmares'
8- Com qual frequência aborda o tema étnico-racial?	Semanalmente, foco em novembro	Semanalmente	Sempre que possível	Mensalmente	Mensalmente, foco em novembro
9- Conhece a autora Carolina Maria de Jesus e sua obra <i>Diário de Bitita</i>?	Sim conhece a autora, mas não a obra	Conhece parcialmente (leu parte)	Sim	Sim. Leu trechos em sala.	Não respondeu
10- Quais temas você identifica como centrais na obra?	Escravidão e desrespeito à mulher negra	Fome, miséria, exclusão social e racial	Racismo, exclusão social e desrespeito à mulher negra	Exclusão racial e social	Fome, miséria e desrespeito à mulher negra

11- Qual sua opinião sobre a importância da representatividade negra em sala de aula?	Combate preconceito e exclusão	Permite conhecer trajetórias negras	Eleva a autoestima e valorização pessoal (aluno)	Ser notado, visível, reconhecido	Dar visibilidade a vozes negras em todas as áreas
12- O debate racial é facilitado por meio da literatura?	Sim, traz impacto significativo	Sim, a literatura é base do conhecimento	Sim, conhecimento contribui para aceitação	Sim, analogias geram empatia	Não respondeu
13- Qual sua opinião sobre a obra como recurso pedagógico?	Valoriza a diversidade e literatura negra	Mostra a realidade aos alunos	Ilustra bem o tema; estudo vence barreiras não importa a cor	Excelente para reflexão crítica e empatia	Não respondeu

Fonte: Organizado pela autora.

Em suma, as respostas das professoras revelam que *Diário de Bitita* é considerado um recurso valioso para a educação antirracista, tanto por sua capacidade de apresentar uma 'realidade' frequentemente omitida nos currículos tradicionais quanto por seu valor reflexivo e emocional. No entanto, a ausência de resposta da professora de História e Arte enfatiza a necessidade de maior capacitação e tempo para que os educadores possam incorporar essas obras de maneira sistemática. Como afirmado por Gomes (2003), a implementação de uma educação que promova as relações étnico-raciais exige um compromisso contínuo com a formação docente e a revisão curricular, elementos essenciais para a plena efetivação da Lei 10.639/03.

3.7 Dialogando sobre antirracismo: pontos convergentes e divergentes da análise apresentada

A obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus permite ser trabalhada em sala de aula sob várias vertentes, a saber, pelo viés histórico, linguístico, literário, artístico, entre outros. Faz-se mister salientar que há alguns pontos convergentes e divergentes na análise apresentada que merecem destaque: há uma convergência nas percepções das professoras sobre a relevância das práticas antirracistas, reconhecendo o papel educativo e transformador dessas práticas na construção da identidade dos estudantes e no combate ao racismo. A professora de História e Arte (E5FHIST/ART) e a professora de Língua Portuguesa (E4FLP) destacam explicitamente a necessidade de abordar o tema, vinculando-o à formação de uma identidade racial saudável e à superação do racismo e das desigualdades. Esse entendimento é reforçado pela professora de História (E1FHIST) e pelas outras professoras de Língua Portuguesa (E2FLP e E3FLP), que sublinham a relevância do tema em face do racismo

presente nas turmas, seja pela importância histórica ou por observações cotidianas de comportamentos racistas.

Outro ponto de convergência meritório de destaque está na continuidade do trabalho com a temática. Três das professoras mencionam desenvolver atividades antirracistas regularmente: E4FLP, E3FLP e E2FLP. As professoras E5FHIST/ART e E1FHIST trabalham o tema mensalmente, de forma intencional e interdisciplinar, enquanto E2FLP aborda o tema semanalmente, especialmente em resposta às manifestações racistas percebidas em sala de aula. A E3FLP trabalha o tema sempre que sente necessidade e não segue uma data específica. Assim, há uma clara inclinação para uma abordagem contínua, o que demonstra comprometimento em tratar as relações étnico-raciais de forma educativa e preventiva.

É fundamental destacar que, embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo de pesquisa, mencione a necessidade de trabalhar a Lei 10.639/03, não há direções claras sobre como essa abordagem será implementada, seja de forma individual, transversal, em datas pontuais ou ao longo do ano letivo. Notou-se também uma disparidade entre o Plano de Ação vigente da escola e as respostas das professoras, uma vez que não há registro dos projetos antirracistas desenvolvidos por elas no Plano de Ação, nem informações sobre a frequência com que são realizados. Essa ausência de dados dificulta a verificação das informações apresentadas.

Em outras palavras, existe uma clara divergência entre o planejamento formal e a prática pedagógica relatada na rotina escolar. Apesar da menção à Lei 10.639/03 no PPP, o documento não fornece diretrizes específicas para sua aplicação, faltando detalhamento sobre projetos antirracistas ou datas comemorativas no Plano de Ação 2024. Essa lacuna reflete uma falta de articulação sobre como tais projetos devem ser implementados no planejamento pedagógico. A discrepância se acentua nas respostas das professoras, uma vez que os projetos antirracistas citados por elas não estão oficialmente registrados no plano de trabalho para 2024, sugerindo uma desconexão entre a prática cotidiana e a documentação formal, e, consequentemente, uma ausência de visibilidade institucional para esses esforços. Apesar de haver uma intenção e prática docente em desenvolver projetos que contemplem o antirracismo, o alinhamento entre o planejamento institucional e a prática pedagógica é inconsistente, carecendo de uma estrutura formal que possibilite maior apoio e eficácia nas ações desenvolvidas.

É pertinente destacar que, apesar da disparidade observada entre os documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação e a prática efetiva, o nosso objetivo geral foi parcialmente atingido. Isso se deve ao fato de que, embora a legislação esteja sendo

abordada na sala de aula pela maioria das professoras entrevistadas nos 8º e 9º anos, ainda existe uma lacuna significativa no que diz respeito à interdisciplinaridade, uma vez que a legislação continua a ser trabalhada de forma isolada.

Além disso, a implementação da lei indica que, além do livro didático, as professoras utilizam frequentemente livros literários afrodiaspóricos disponíveis na biblioteca da instituição. A combinação desses materiais permite um trabalho interdisciplinar e transversal, uma vez que as disciplinas e as narrativas presentes nos livros literários podem interagir e suprir as necessidades educativas de alunos e professores de diversas áreas.

A metodologia adotada por duas professoras, identificadas como E5FHIST/ART e E4FLP, para a implementação da lei, revela-se satisfatória. Elas empregam uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, integrando temas antirracistas de maneira contínua e conectada a diferentes disciplinas. Essa prática assegura que o debate sobre questões raciais não se limite a datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, mas se incorpore de forma integrada ao processo educacional dos alunos. Assim, promove reflexões constantes sobre identidade racial e justiça social. Além de enriquecer o aprendizado, esse método interdisciplinar também facilita uma compreensão mais abrangente e holística do tema.

Ademais, trabalhar o tema de forma constante indica um ensino responsivo e adaptado às realidades dos alunos. Essa abordagem demonstra uma pedagogia que, ao invés de se limitar a conteúdos formais, utiliza observações de comportamentos dos estudantes como ponto de partida para tratar o racismo, criando assim um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades e desafios concretos da turma.

Ressaltamos que o comprometimento individual das docentes para garantir a continuidade e a abrangência das atividades antirracistas demonstra a necessidade de que essas metodologias sejam reconhecidas e respaldadas pela escola como um todo. Sem um suporte formal da instituição, essas práticas ficam suscetíveis a descontinuidade e podem não alcançar seu pleno potencial no desenvolvimento de uma cultura escolar antirracista.

Portanto, é claro que as metodologias responsivas e contínuas adotadas pelas professoras demonstram práticas progressistas e comprometidas com a educação antirracista, com o objetivo de valorizar as identidades raciais e promover a conscientização sobre a importância do não racismo. Contudo, para que essas metodologias alcancem maior eficácia e sustentabilidade, é fundamental que o contexto institucional também evolua, oferecendo apoio que formalize e integre essas iniciativas no Plano de Ação da escola. Além disso, é essencial que todos os professores se sintam responsáveis por participar dos projetos e práticas

antirracistas, garantindo que a lei seja aplicada de forma transversal e transdisciplinar, conforme preconiza a Lei 10.639/03.

Como sugestões para trabalhos futuros, ressaltamos o ensejo de realizar nova pesquisa sobre a temática tendo como sujeitos de pesquisa professoras de exatas e biológicas, a fim de verificar como eles abordam essa temática em sala de aula. Além disso, outros estudos de cunho sintático, semântico, morfológico e lexical podem ser realizados utilizando a obra literária em questão, haja vista que ela é muito rica em detalhes linguísticos que não exploramos por não ser o foco do nosso trabalho.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL EM FOCO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Produto Educacional, um Manual Pedagógico, intitulado *Caminhos de Bitita Decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte* é uma sequência didática interdisciplinar criada para apoiar professores dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental na implementação de práticas pedagógicas antirracistas, tendo como base a obra literária *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. Organizado em quatro sequências didáticas para serem desenvolvidas ao longo dos quatro bimestres letivos, o material propõe a realização de aulas interdisciplinares que integram os componentes curriculares mencionados. Composto por quatorze seções, cada sequência inclui atividades específicas de leitura, escrita criativa, contextualização histórica, expressão artística, rodas de conversa e dramatizações, todas alinhadas aos temas centrais da obra literária, como racismo, exclusão social, pobreza, desigualdade de gênero, resistência e ancestralidade. Além disso, o material apresenta objetivos gerais e específicos, uma metodologia participativa, critérios de avaliação formativa e um conjunto de recursos didáticos que incentivam o protagonismo estudantil, a reflexão crítica e a valorização da cultura afro-brasileira. A publicação também oferece subsídios teóricos e práticos para os professores, incluindo sugestões de vídeos, livros, filmes e perguntas norteadoras, promovendo um ensino que vai além das datas comemorativas e se integra ao cotidiano escolar como uma prática contínua de combate ao racismo. Fundamentado na Lei 10.639/03, o produto visa contribuir para a efetivação de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas, como a de Carolina Maria de Jesus, cujo olhar literário, crítico e sensível serve como eixo articulador de aprendizagens significativas. Dessa forma, o material assume um caráter formativo e transformador, propondo-se não apenas como um instrumento pedagógico, mas também como um caminho viável para o fortalecimento de uma escola plural, democrática e antirracista. A seguir, veremos como o produto educacional está estruturado:

Na **apresentação**, o material contextualiza a importância da Lei 10.639/03 no ambiente escolar e como a literatura pode ser uma ferramenta potente na luta antirracista. Destaca-se a escolha da obra literária *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, como fio condutor de reflexões sobre racismo, exclusão social e desigualdade, por meio de atividades interdisciplinares voltadas a professores de Língua Portuguesa, História e Arte, com foco nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Além disso, apresenta a proposta, os fundamentos legais e teóricos, e a justificativa para o desenvolvimento do material.

Nesse trecho, discute-se, também, o papel da Lei 10.639/03 na promoção de uma educação antirracista e o lugar central que a literatura ocupa como instrumento de conscientização e reflexão crítica sobre a realidade social. A escolha da obra literária *Diário de Bitita* é amplamente fundamentada, destacando-se sua potência enquanto narrativa memorialista que denuncia o racismo estrutural e as desigualdades históricas vividas pela população negra no Brasil, a partir da experiência de uma menina negra, pobre e periférica.

Na seção **para conhecer autora e obra: notas preliminares** é apresentada a trajetória de Carolina Maria de Jesus, enfatizando sua vivência marginalizada e sua importância como autora negra que denuncia, com sensibilidade e criticidade, a exclusão racial, social e econômica. A obra literária *Diário de Bitita* é descrita como autobiográfica, memorialista e impactante. Esta parte também apresenta um panorama da trajetória de Carolina Maria de Jesus, valorizando sua contribuição como intelectual negra e autora cujos escritos desafiam os cânones literários e dão voz às subjetividades silenciadas pela historiografia oficial.

Em **Para contextualizar: a Lei 10.639/03 e sua importância em sala de aula**, expõe-se os marcos históricos da lei e sua importância na construção de uma educação plural e democrática. Aponta avanços, como a produção de materiais e formação docente, mas também os desafios ainda presentes, como a resistência institucional e a ausência de suporte pedagógico contínuo.

A seguir, em **Importantes marcos sobre a luta antirracista e a Lei 10.639/03: linha cronológica** são apresentados os marcos legais e históricos mais relevantes da luta antirracista no Brasil — da Constituição de 1988 à atualidade — para situar o leitor sobre o percurso da legislação e a implementação das ações afirmativas na educação para a efetivação da lei nas escolas públicas.

Na seção, **Professores, conheçam Carolina Maria de Jesus, a voz que a história quase silenciou** discorre-se sobre a valorização da escritora como figura central para o ensino de relações étnico-raciais. Destaca como sua escrita, permeada por oralidade, emoção e denúncia, pode ser trabalhada criticamente nas três disciplinas envolvidas no projeto.

Por conseguinte, temos o seccionamento intitulado **Como trabalhar Carolina Maria de Jesus a favor da Lei 10.639/03, de forma interdisciplinar em sala de aula**, que traz diretrizes para o uso interdisciplinar da obra literária *Diário de Bitita* a partir de sequências didáticas bimestrais. Cada uma articula leitura, escrita, história e arte em torno de temas presentes na obra, com objetivos antirracistas.

A terceira parte do Produto Educacional dedica-se à apresentação da obra literária *Diário de Bitita*, oferecendo uma introdução acessível e sensível à narrativa, seguida de uma

síntese minuciosa dos capítulos, divididos em blocos de leitura por bimestre. A obra é trabalhada em quatro grandes eixos, correspondentes às quatro sequências didáticas interdisciplinares que estruturam o guia. Cada eixo contempla um conjunto de capítulos sintetizados do livro e é acompanhado por um “aulão” interdisciplinar com atividades específicas voltadas para a construção de saberes críticos, históricos, linguísticos e estéticos. Essas sínteses são apresentadas em uma linguagem acessível e a narrativa em primeira pessoa, como se fosse a própria personagem Bitita narrando sua história, contribui para a empatia e o envolvimento dos estudantes com o texto literário.

A quarta parte é composta pelas **sequências didáticas interdisciplinares**, elaboradas para serem aplicadas em cada um dos quatro bimestres do ano letivo. Cada sequência tem estrutura semelhante e é composta por três ou quatro aulas integrando as três disciplinas: Língua Portuguesa, História e Arte.

No **1º bimestre**, com base na síntese dos capítulos 1 a 6, a sequência “Bitita e suas histórias” propõe atividades de leitura dramática, escrita de cartas em primeira pessoa (oficina de escrita criativa), debates sobre identidade e família, análise histórica sobre as leis abolicionistas, além da produção de cartazes artísticos que expressem as percepções dos alunos sobre o contexto da personagem Bitita.

No **2º bimestre**, a sequência “As questões de Bitita – reflexões e sonhos”, centrada na síntese dos capítulos 7 a 12, propõe a criação de varais literários e visuais, rodas de conversa e jograis com textos elaborados pelos próprios alunos, aprofundando temas como racismo, violência, invisibilidade social e desigualdade de gênero.

No **3º bimestre**, com a síntese dos capítulos 13 a 17, a sequência “As lutas e o sonho de Bitita” foca na dramatização de cenas do livro, elaboração de cartas dos sonhos e debates em círculos dialógicos, relacionando a experiência de Bitita com as lutas sociais e os movimentos de resistência negra.

Já no **4º bimestre**, baseado na síntese dos capítulos 18 a 22, a sequência “As lutas e sonhos de Bitita – parte final” propõe oficinas de poesia, criação de murais, dramatizações e uma atividade de inclusão social que culmina em uma aula conclusiva intitulada “Mensagem de esperança”, em que os alunos refletem sobre as transformações possíveis no presente a partir das vozes do passado. Todas as sequências incluem orientações para os professores que coordenarão o “aulão” (professores de Língua Portuguesa, História e Arte), sugestões de materiais, métodos de avaliação, e atividades específicas para cada componente curricular, com questões norteadoras baseadas nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O guia inclui um capítulo final que culmina o projeto com a proposta de uma mostra pedagógica e cultural aberta à comunidade escolar. Este evento reúne cartazes, jograis, poemas, murais e vídeos produzidos pelos alunos ao longo do ano, além de oferecer palestras, dramatizações, danças, brincadeiras e culinária de matriz africana. Esse momento é concebido como um espaço para valorizar as produções dos alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental realizadas durante a formação que receberam, compartilhar saberes e fortalecer a identidade negra e a cultura afro-brasileira.

Por fim, o material oferece um **repertório complementar de recursos audiovisuais e literários** que incluem indicações de livros, como *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro, e filmes como *Mãos Talentosas*, com o intuito de aprofundar a abordagem da temática racial em sala de aula de forma contínua, sensível e crítica. A seguir, elaboramos um quadro-síntese do produto educacional com vistas a facilitar a compreensão de sua estrutura.

Quadro 3 – Síntese do produto educacional "Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte"

Aspecto	Descrição
Nome do Produto	Caminhos de Bitita Decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte
Público-Alvo	Professores dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental
Base Teórica	<i>Diário de Bitita</i> (Carolina Maria de Jesus)
Objetivo	Implementar práticas pedagógicas antirracistas e interdisciplinares com base na Lei 10.639/03
Temas Centrais	Racismo, Exclusão social, Pobreza, Gênero, Resistência, Ancestralidade
Componentes Envolvidos	Língua Portuguesa, História, Arte
Estrutura Geral	14 seções com atividades interdisciplinares, teóricas e práticas
Sequências Didáticas	4 sequências (1 por bimestre) temáticas alinhadas à obra <i>Diário de Bitita</i>
Mostra Cultural	Evento escolar com exposição de produções e vivências culturais
Recursos Complementares	Livros, filmes, vídeos e materiais de apoio (ex: Djamila Ribeiro)
Fundamentos Pedagógicos	Educação antirracista, valorização da literatura negra, justiça social
Finalidade	Ser instrumento transformador, não só didático

Fonte: Organizado pela autora.

Dito isto, é válido salientar que o Produto Educacional *Caminhos de Bitita Decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte* configura-se como uma proposta metodológica

inovadora e humanizadora, que visa contribuir efetivamente para a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar por meio de práticas interdisciplinares, sensíveis e críticas. Ao tomar a obra *Diário de Bitita* como eixo estruturante, o material oportuniza aos educadores o desenvolvimento de ações pedagógicas que não apenas problematizam o racismo e suas múltiplas formas de manifestação, mas também valorizam a memória, a resistência e a identidade da população negra.

A articulação entre literatura, história e arte favorece a construção de um espaço pedagógico de escuta, empatia e protagonismo estudantil, no qual a experiência da autora Carolina Maria de Jesus é ressignificada em sala de aula como ferramenta de transformação social. Alinhado aos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, o Produto Educacional reafirma o compromisso com uma educação antirracista, emancipadora e comprometida com a equidade, constituindo-se como um instrumento concreto de enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar e de valorização das vozes negras historicamente silenciadas. Assim, este material didático busca não apenas cumprir uma exigência legal, mas fomentar uma prática docente intencional e crítica, que reconheça a diversidade como valor e promova o respeito às múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

4.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ÀS PROFESSORAS

A aplicação do Produto Educacional foi realizada com as professoras de Língua Portuguesa, História e Arte de um Centro de Ensino em Período Integral do Sudoeste Goiano, no dia 08 de abril de 2025, às 17h, por meio de reunião virtual previamente agendada via plataforma Google Meet. A escolha pelo formato remoto justificou-se pela participação simultânea das docentes em outras atividades institucionais, o que demandou uma alternativa que não comprometesse o andamento da pesquisa nem interferisse em suas atribuições pedagógicas.

Durante o encontro, procedeu-se à apresentação integral do Produto Educacional intitulado *Caminhos de Bitita Decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte*, com o detalhamento de cada uma de suas partes constituintes. Posteriormente, foram expostas as propostas de aulas organizadas por bimestre, com enfoque interdisciplinar, integrando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Arte. Após essa exposição, foi oportunizado um momento de escuta, no qual as professoras puderam expressar suas percepções acerca do material apresentado.

O diálogo estabelecido foi extremamente produtivo, permitindo que as participantes oferecessem contribuições na forma de elogios, críticas construtivas e entusiasmo pela aplicação do material. Vale mencionar que não foram apresentadas sugestões de aprimoramento. Após a reunião, a proponente lhes enviou o material em formato PDF por e-mail, para uma segunda leitura individual, juntamente com um formulário de avaliação de satisfação disponibilizado via *Google Forms*, com um prazo de devolução de dez dias. Ressalta-se, ainda, que a professora de Língua Portuguesa, identificada pelo código (E4FLP), que participou da primeira etapa da pesquisa, aposentou-se e, por isso, não pôde participar deste último momento. A docente que a substituiu foi convidada a participar para conhecer a proposta mais de perto e, inclusive, respondeu ao questionário de satisfação, mas, pelo fato de ela não ter participado das etapas anteriores e não ter assinado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética, optamos por não analisar a resposta dela em substituição à professora que se aposentou.

Diante do exposto, observa-se que todas as docentes participantes responderam ao questionário de avaliação do Produto Educacional de maneira criteriosa e satisfatória. Inicialmente, ao identificarem suas respectivas áreas de atuação profissional, as educadoras puderam contextualizar suas percepções a partir de suas vivências pedagógicas, o que enriquece a análise qualitativa dos dados coletados.

Em relação à estrutura e ao conteúdo do Produto Educacional, todas as participantes destacaram a coerência temática das unidades apresentadas com o propósito central do material, qual seja, a promoção da educação antirracista no contexto escolar. Tal constatação demonstra que o material alcançou sua intencionalidade formativa ao articular os eixos de Língua Portuguesa, História e Arte de forma interdisciplinar e crítica, alinhando-se aos princípios da Lei 10.639/03 e às demandas contemporâneas por uma prática docente antirracista.

Ademais, quando questionadas, por meio do formulário disponibilizado no *Google Forms*, se a apresentação do Produto Educacional havia contemplado os aspectos fundamentais para sua compreensão — como a motivação para sua elaboração, os objetivos propostos e o público-alvo a que se destina — todas as docentes foram unânimes em afirmar que tais elementos estavam claramente definidos e bem evidenciados na exposição. Essa unanimidade reforça a clareza e a consistência metodológica do material, indicando que os fundamentos teórico-metodológicos do Produto Educacional foram efetivamente compreendidos pelas educadoras, o que contribui para sua aplicabilidade em contextos escolares diversos.

No que se refere à organização estrutural do Produto Educacional, todas as docentes participantes avaliaram-no como bem planejado e sistematicamente articulado, o que evidencia uma lógica interna que facilita a compreensão e o uso do material em contextos pedagógicos. Quanto à clareza do conteúdo apresentado, o feedback foi igualmente positivo: todas as docentes destacaram que o material se mostrou muito claro em sua exposição teórica e prática. Esse aspecto é particularmente relevante, pois confirma que o objetivo central — tornar o conteúdo acessível e inteligível, sem provocar dúvidas quanto ao seu entendimento e à sua aplicação em sala de aula — foi plenamente atingido.

Em relação à linguagem adotada no material, as educadoras apontaram que esta se manteve em um nível adequado e acessível, favorecendo o processo de leitura e compreensão, sem comprometer a profundidade dos temas abordados. No que diz respeito à dimensão visual do Produto Educacional (design, cores e organização), ele foi percebido como atrativo, funcional e criativo. Segundo os relatos das docentes, tais elementos estéticos contribuíram significativamente para tornar a leitura mais fluida e prazerosa, ao mesmo tempo em que facilitaram a assimilação do conteúdo.

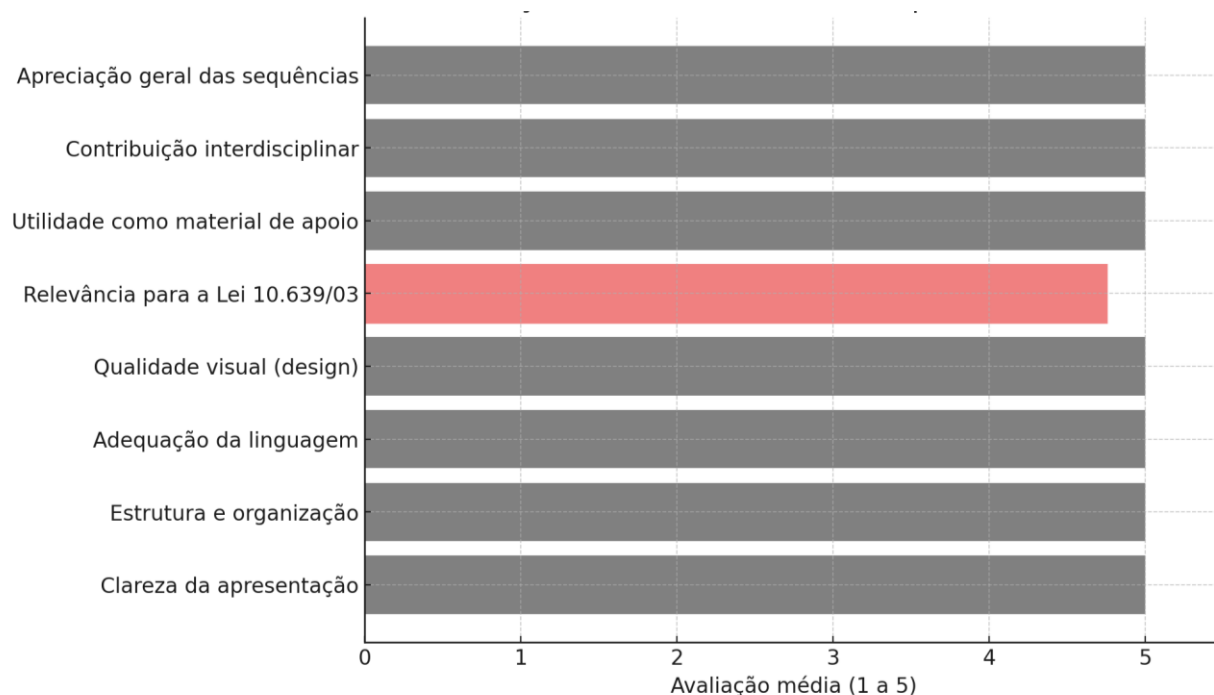
No que concerne à relevância do conteúdo apresentado ao longo do Produto Educacional como fonte de subsídio à implementação da Lei 10.639/03, a percepção geral foi bastante positiva. Com exceção da professora de Língua Portuguesa (E3FLP), que o considerou “muito relevante e útil”, todas as demais foram enfáticas ao classificá-lo como altamente relevante e extremamente útil para a prática pedagógica. Tal avaliação demonstra o alinhamento do material com as exigências legais e pedagógicas contemporâneas no que tange à promoção de uma educação antirracista.

Em relação à utilidade geral do Produto Educacional como material de apoio informativo sobre a Lei 10.639/03, todas as docentes destacaram sua importância, ressaltando que ele fornece subsídios teóricos e práticos indispensáveis para a compreensão e a efetivação da referida legislação no cotidiano escolar. Essa utilidade também se manifesta no reconhecimento, por parte das docentes, da contribuição do material para a promoção do trabalho antirracista em sala de aula, especialmente por meio da proposta interdisciplinar. Todas concordaram que o Produto Educacional colaborou de forma significativa para a aplicação interdisciplinar da Lei 10.639/03, ao articular saberes de Língua Portuguesa, História e Arte de maneira integrada e coerente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, ao serem indagadas sobre qual sequência didática ou conteúdo presente no Produto Educacional mais chamou sua atenção, as respostas revelaram diferentes pontos de

interesse, embora todas tenham reconhecido o valor pedagógico do material como um todo. A professora de História e Arte (E5FHIST/ART) afirmou que “todos são de excelência”, sinalizando uma apreciação ampla e positiva das unidades didáticas. A professora de Língua Portuguesa (E2FLP) destacou a seção “Reflexões e sonhos”, por proporcionar um espaço de escuta sensível aos anseios dos alunos, promovendo uma abordagem mais humanizada. A outra professora de Língua Portuguesa (E3FLP) considerou que “todas [as unidades] possibilitam a discussão de um tema de maneira clara, objetiva e atraente”. Igualmente a professora de História (E1FHIST) ressaltou a relevância de todas as sequências, especialmente pelo fato de permitirem “elevar o papel do negro perante a sociedade brasileira”, o que evidencia o potencial do material para fomentar reflexões críticas e transformadoras nos espaços escolares. A fim de ilustrar os dados apresentados, colocamos as respostas em um gráfico para maior clareza do leitor. Nesse sentido, insta ressaltar que o gráfico abaixo apresenta a avaliação feita pelas professoras sobre o Produto Educacional ‘Caminhos de Bitita Decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte’.

As notas foram atribuídas com base em critérios como clareza, estrutura, linguagem, qualidade visual, relevância para a Lei 10.639/03, utilidade como material de apoio, contribuição interdisciplinar e apreciação geral das sequências didáticas. A média foi de 5,0 em quase todos os critérios, com exceção da relevância para a Lei, que teve média de 4,75 devido a uma professora (E3FLP) classificá-lo como “muito relevante” em vez de “extremamente relevante”. Esse pequeno desvio foi destacado em vermelho claro no gráfico para evidenciar o único ponto com variação.

Gráfico 2 - Avaliação do Produto Educacional pelas professoras participantes da pesquisa

Fonte: Organizado pela autora.

Dessa forma, as avaliações realizadas pelas docentes participantes evidenciam que o Produto Educacional atendeu de maneira satisfatória aos objetivos propostos, tanto em termos de conteúdo quanto de forma. A clareza, a acessibilidade da linguagem, a organização estrutural e o apelo visual foram elementos destacados como facilitadores do processo de compreensão e aplicação do material. Além disso, a relevância atribuída ao conteúdo, especialmente no que se refere à promoção da educação antirracista e à efetivação da Lei 10.639/03 de maneira interdisciplinar, demonstra que a sequência didática possui potencial concreto para subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial no ambiente escolar. O reconhecimento das sequências didáticas como recursos válidos e significativos reforça a importância de materiais educativos que articulem teoria, prática e escuta sensível dos sujeitos escolares. Assim, conclui-se que o Produto Educacional *Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte* contribui de forma efetiva para o fortalecimento de uma proposta curricular crítica, inclusiva e transformadora, pautada no respeito à diversidade e no enfrentamento ao racismo estrutural na educação básica.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo realizar um estudo aplicado sobre a Lei 10.639/03 em uma escola pública estadual, localizada no sudoeste de Pires do Rio/GO. Para tanto, conduzimos uma pesquisa de campo com cinco professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, a fim de verificar se elas estão implementando a referida lei de forma eficaz com alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Partimos do pressuposto de que o racismo persiste como um problema nas salas de aula, uma vez que, por ser estrutural e histórico, continua a marginalizar negros. Nesse espaço escolar, onde também estão presentes esses corpos negros, a história se repete. Na maioria das vezes, os professores não estão preparados para enfrentar essa questão. Embora possam ter conhecimento da Lei 10.639/03, muitas vezes não adotam práticas antirracistas que sejam efetivas para refletir sobre e combater o problema no ambiente escolar.

Dessa conjuntura foi que engendramos a nossa pergunta de pesquisa, qual seja: as professoras de Língua Portuguesa, História e Arte implementam regularmente e, de forma interdisciplinar, a Lei 10.639/03 em sala de aula? Para respondermos a essa pergunta de pesquisa, fez-se necessário que as professoras respondessem aos questionários, pois, foi mediante a análise dos dados que descobrimos que a lei é trabalhada em sala de aula pelas professoras de História e Arte (E5FHIST/ART), pelas professoras de Língua Portuguesa, identificadas pelos códigos E3FLP e E4FLP por meio de projetos literários e docente de Língua Portuguesa identificada pelo código E2FLP que diz trabalhar a temática regularmente. Já a docente E1FHIST não tem o costume de trabalhar questões étnico-raciais em sala de aula de forma regular e recorrente, talvez em função da disciplina que ministra.

A investigação corroborou a hipótese inicial ao evidenciar que, apesar da existência de iniciativas esporádicas, elas ainda ocorrem de maneira fragmentada, sem a devida integração entre as áreas do conhecimento, como orienta a legislação mencionada. Além disso, foi constatada a inexistência de orientações precisas nos documentos institucionais, bem como o conhecimento limitado, por parte de algumas docentes, sobre a obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. Em contrapartida, a implementação de um Manual Pedagógico, contendo quatro sequências didáticas, intitulado *Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte*, concebida como Produto Educacional desta pesquisa, mostrou-se uma alternativa eficaz para promover o ensino antirracista de forma dinâmica e articulada, contribuindo assim para a consolidação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

Os dados analisados apontam que a unidade educacional, escola campo da pesquisa, traz a lei no seu Projeto Político Pedagógico, mas no seu Plano de Ação/2024 não há nenhum

registro sobre as atividades antirracistas trabalhadas pelas professoras, mesmo a maioria delas afirmando categoricamente que realizam projetos e atividades com essa temática de forma contínua. Ora, se o Plano de Ação é um documento que registra as ações trabalhadas em sala de aula durante todo o ano letivo vigente, observa-se que há um descompasso entre o que é registrado e o que é realizado em sala de aula.

Embora todas as cinco professoras entrevistadas afirmem conhecer a Lei 10.639/03, apenas uma professora de História não conhecia a obra de Carolina Maria de Jesus, embora tenha declarado familiaridade com a autora. Notavelmente, uma das professoras de Língua Portuguesa desenvolveu um projeto sobre a autora e sua obra, o que nos encheu de orgulho, pois sabemos da relevância que a obra de Carolina Maria de Jesus possui. Ela retrata a história dos negros no período pós-abolição e evidencia a coragem necessária para viver naquela época, tornando-se protagonista de sua própria história. Essa narrativa pode impactar positivamente os alunos, promovendo uma reflexão profunda sobre questões raciais e sociais.

Todas as professoras reconheceram que a literatura é uma excelente ferramenta para abordar temas sensíveis com os alunos, uma vez que pode retratar a realidade de forma acessível e menos chocante. No entanto, sentimos a falta de um trabalho conjunto entre elas, já que apenas duas professoras que exploram o tema, fazem-no de maneira independente. Embora estejam em conformidade com o que a BNCC propõe, deixam de atender à Lei 10.639/03 que defende uma abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo, por meio do Produto Educacional, preencher essa lacuna ao propor um e-book que contenha quatro sequências didáticas interdisciplinares a serem desenvolvidas em cada bimestre do ano letivo. Essa proposta envolverá as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte e será desenvolvida com os alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, tendo como *corpus* a obra literária *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus contribuindo para a promoção de educação antirracista nesta instituição.

No que se refere à pesquisa de satisfação sobre o Produto Educacional, as professoras foram unânimes em destacar sua relevância para o contexto da sala de aula, sobretudo diante da ausência de um trabalho articulado entre as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte que contemple a Lei 10.639/03 e a obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. As docentes também enfatizaram que as atividades propostas contribuem significativamente para a reflexão sobre as marcas deixadas à população negra, mesmo após o fim do período escravocrata.

É importante destacar que não enfrentamos nenhum obstáculo na realização da pesquisa de campo, o que facilitou significativamente nosso trabalho. No entanto, ressaltamos

que a escola carece de iniciativas de formação continuada para os professores sobre a Lei 10.639/03. Essa formação é fundamental para que todos os educadores, inclusive os novatos e aqueles de outras disciplinas, possam conhecer a lei e, de fato, implementá-la no Plano de Ação do campo de pesquisa nos próximos anos.

Enfim, espera-se que esta proposta possa contribuir tanto com o processo de ensino-aprendizagem das professoras de Língua Portuguesa, História e Arte que participaram da pesquisa, quanto na efetiva implementação da Lei 10.639/03.

O produto educacional será publicado pela editora Cum Laude e estará disponível na internet para todos os professores que se interessarem, ou seja, não será disponibilizado apenas para as professoras que participaram da pesquisa, mas também em âmbito nacional, isso porque o conteúdo trabalhado está em acordo com as habilidades mencionadas pela BNCC, sendo adequado às turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como pode ser adaptado a outras séries, a depender da necessidade do professor.

O resultado da elaboração, aplicação e avaliação do Produto Educacional foi muito satisfatório para a pesquisa, pois este proporcionou a oportunidade de instigar as professoras a aplicarem as atividades sugeridas e elaborarem novas atividades que visem à implementação da Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução: Verra Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018.

ARRUDA, Aline Alves. Carolina: uma biografia, relato fascinante sobre a trajetória de uma escritora necessária. **Literafro**: o portal da literatura brasileira. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/1085-carolina-uma-biografia-relato-fascinante-sobre-a-trajetoria-de-uma-escritora-necessaria>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista de estudos afro-asiáticos**. v. 24, n. 2, 2002, p. 247-273.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática. 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 09 maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.315, de 20 de novembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19315.htm. Acesso em: 25 maio de 2024.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 259, de 1999**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filename=Dossie-PL%20259/1999. Acesso em: 24 de maio de 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. — (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).

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

Centro de Ensino Período Integral Martins Borges. **Plano de ação do Ensino Médio**. Pires do Rio, 2024. 48 páginas.

Centro de Ensino Período Integral Martins Borges. **Projeto Político Pedagógico**. Pires do Rio, 2024. 43 páginas.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**: da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 1999.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: a escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. ANPUA. **XVIII Simpósio Nacional de História** – conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 2013.

CUNHA, Adrielle Soares; AMORIM JUNIOR, José Correia de Amorim; Andrade-Duvernay. Educação das relações étnico-raciais e BNCC: Descontinuidade e silenciamento. Anais VIII EPEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **O Castelo de Papel**: uma história de Isabel de Bragança, princesa imperial do Brasil, e Gastão de Orléans, conde d'Eu. Rio de Janeiro: Rocco, 2013, 320p.

DICIO. DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Questionário. 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/questionario/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** v. 12, n 23, 2007, p. 100-123.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: DUARTE, Constância Lima (Org.). **Escritoras mineiras**: poesia, ficção e memória. Belo Horizonte: Fale/UFGM, 2010. p. 11-18. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Escritoras%20Mineiras.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Elio. **Poesia Negra**: Solano Trindade e Langston Hughes. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, Loriana Andrade da Silva. A diáspora negra na literatura brasileira: João da Cruz e Sousa. **Revista Vocábulo**, v. 14, p. 1-15, 2018.

FOLHA de São Paulo. Negros representam 60% dos presos injustamente no Brasil. 2021. Disponível em: <https://rollingstone.com.br/noticia/negros-representam-60-dos-presos-injustamente-no-brasil/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder a polêmica? In: **Literatura afro-brasileira**. Forentina Souza; Maria Nazaré Lima (Org.). Salvador: Centro de Estudos Afro-Ocidentais, 2006. p. 9-38.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Geledés, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documentos Curriculares para Goiás** – Etapa Ensino Fundamental – Anos Finais. Goiânia: Seduc-GO, 2020. Disponível em: <https://www.sed.go.gov.br/documentoscurriculares>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter R. (Org.). **Educação a ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF: INEP, 2003, p. 217-243.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/ secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol2antirrac.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria (UFMG)**, Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2003.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. A lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: avanços e desafios. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 19–36.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em revista**, v. 34, p. 123-150, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2024.

GUIMARÃES, Geni. **Leite do peito**: contos. Belo Horizonte: Mazza edições, 2001.

HEN, Boa; ADU, Albert. **História Geral da África**: África sob dominação colonial. Vol. VII. UNESCO, 2010. p 541-42.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Maria Carolina de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.

LEMINSKI, Paulo. **Cruz e Sousa – O Negro Branco**. Vida. Porto Alegre: Sulina, 1990. (biografia).

LIMA, Maria Nazaré Mota de Lima. **Identidades e cultura afro-brasileira**: a formação de professoras na escola e na universidade. 2007. 221 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade federal da Bahia, Salvador, 2007.

LOURENÇO, Elaine Morais. **Literatura diaspórica**: identidade afro-brasileira nas poesias de Solano Trindade e Elisa Lucinda. 2020. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Daniel Valério. O conceito de sobreculturalidade e os impasses relativistas entre os direitos humanos e a educação diferenciada. **Cadernos CERU**, Série 2, Vol. 31, n. 1, jun. 2020, p. 194-205.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997. (Coleção Perspectiva).

MINISTÉRIO da educação. Conselho Nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. 17 jun. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 maio de 2024.

MNU. Movimento Negro Unificado. **Carta de Princípios**. 1978. Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

MORAES, Gisele Karin de. **História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica**: igualdade ou reparação? 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; Trad. de Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia M. Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-34.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988. (Coleções especiais).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 15 jul. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **Projeto de Lei 1332/1983**. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742&fichaAmigavel=nao#:~:text=PL%201332%2F1983&text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%C3%87%C3%83O%20COMPENSATORIA%2C%20VISANDO,PRIMEIRO%2C%20DA%20CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DA%20REPÚBLICA>. Acesso em: 25 maio de 2024.

OLIVEIRA, Francilene Costa de Santana. **Mulheres Negras Contos e Literatura**: uma análise da condição da mulher negra no final do século XIX à meados do século XX. 2014.

OLIVEIRA-SILVA, Maiune de. **As últimas vontades pela pena do tabelião**: léxico e cultura em testamentos catalanos oitocentistas. 2024. 933 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, Marilene de. **Políticas de Ação Afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Amílcar Araújo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rôles” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRADANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, abr. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980/11552>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RIBEIRO, Darci. **A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novais da. À luz da lei 10.639/08, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul-out. 2013. p. 55-82.

SANTOS, Nadia Faria dos. **Entre saberes e fazeres docentes**: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, vol.13, n. 30, 2021 p. 553–570. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226218, 2021. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96237?locale=pt>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOCIEDADE brasileira de Medicina de Família e Comunidade. Virgínia Leone Bicudo. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/virginia-leone-bicudo/#:~:text=Virg%C3%ADnia%20Leone%20Bicudo%20era%20mulher,Paulo%20no%20ano%20de%201910>. Acesso em: 10 out. 2024.

TAVARES, Júlio. **Masterclass**: roteiro com o professor doutor Júlio Tavares – cinema e pensamento: narrativas negras. Facebook. Centro afro Carioca de Cinema Zózimo Bubul. 17 jun. 2024.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonising the Mind**. Zimbabwe Publishing House. London, 2005.

TOLEDO, Christiane Vieira Soares. Carolina Maria de Jesus: escrita de si. **Letrônica**. Porto Alegre v.3, n.1, p. 247-257, jul. 2010.

VALADARES, Fabiana Castelo; ROCHA, Marisa Lopes da. Fórum Nacional em defesa da escola pública na LDB: a questão da docência. **Estudos e pesquisas em psicologia** – UERJ, ano 6, nº 2, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO 1 – PARTE 1 – CONHECIMENTO DO DOCENTE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este é o questionário inicial, parte da pesquisa intitulada os “20 ANOS DA LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA EM UMA ESCOLA DE PIRES DO RIO/GO” a ser desenvolvida por mim Simone Aparecida Fonseca Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Câmpus Urutaí, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Valério Martins. A linha de pesquisa é “Atuação Docente e Educação para a Cidadania”, cujo tema principal é aplicação da Lei 10.639/03, por meio da Literatura de Carolina Maria de Jesus, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Arte e História nos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º Anos) de um CEPI localizado no Sudoeste Goiano.

O presente questionário tem como objetivo analisar as experiências de professores das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa/Literatura e Arte) e de Ciências Humanas e Sociais (História) no que se refere à aplicação da Lei nº 10.639/2003 em suas práticas pedagógicas. Os dados coletados subsidiarão a elaboração de Manual Pedagógico (e-book) como Produto Educacional, voltado ao aprimoramento da formação docente sobre a temática das relações étnico-raciais. A sua participação é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Contudo a sua participação, neste estudo, é voluntária, logo se se decidir por não responder às questões, poderá apresentar sua desistência a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos. Em caso de dúvida, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone: (64) 99978 6860 ou por meio do e-mail: si.fonseca@hotmail.com.

Se se decidir, voluntariamente, participar, terá o prazo de 10 (dez) dias para responder ao questionário. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, e contribuirão, significativamente, com a comunidade científica através do desenvolvimento de uma proposta pedagógica, que vise a uma prática pautada na desconstrução do racismo e na busca pela igualdade racial.

I. Instrumento de coleta de dados (questionário inicial)

Identificação:

1) Qual é o seu nome completo? (opcional)

2) Qual é a sua área de atuação principal?

☐ Língua Portuguesa.

☐ Artes.

☐ História.

3) Há quanto tempo leciona esta disciplina neste Centro de Ensino de Período Integral?

4) Qual seu tempo de atuação na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás:

5) Você conhece a lei nº 10.639/03?

☐ **Sim.**

☐ **Não.**

Se sim, onde e como tomou conhecimento dessa lei?

6) Como você avalia seu nível de conhecimento em relação à lei 10.639/03?

☐ Insuficiente.

☐ Básico.

☐ Intermediário.

☐ Avançado.

7) Você tem conhecimento da obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" em toda a formação do aluno da educação básica?

☐ **Sim.**

☐ **Não.**

Se sim, como tomou conhecimento do tema?

8) Na sua formação inicial ou continuada você participou de cursos/formação para trabalhar a Lei nº 10.639/2003?

☐ **Sim.**

☐ **Não.**

- 9) Você já aplicou a atividades pedagógicas atendendo ao que se pede na Lei 10.639/03 em algum momento em sala de aula? Qual foi a proposta?

- 10) A escola possui algum material didático e paradidático (livros, revistas, DVDs) capaz de subsidiar o trabalho sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais?

☐ **Sim.** ☐ **Não.**

- 11) Se sim, quais materiais (didático e paradidático) utilizou?

- 12) Você já trabalhou algum projeto que contemple a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º Anos)?

☐ **Sim.** ☐ **Não.**

Se sim, quando e qual foi o projeto?

- 13) Você acha relevante trabalhar as relações étnico-raciais com os alunos dos 8º e 9º Anos- Ensino Fundamental? Por quê?

- 14) Em quais momentos (semanal, mensal, bimestral, semestral) você trabalha as relações étnico-raciais? Ou espera por uma data específica no ano?

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

Muito obrigada por sua participação e contribuição.

QUESTIONÁRIO 1 – PARTE 2 – SOBRE A AUTORA CAROLINA MARIA DE JESUS (SACRAMENTO, 1914 – SÃO PAULO, 1977) E SUA OBRA LITERÁRIA “DIÁRIO DE BITITA” (1986).

II. Instrumento de coleta de dados (questionário inicial)

1) Já ouviu falar da autora Carolina Maria de Jesus?
☐ **Sim.** ☐ **Não.**

2) Conhece a sua biografia e o tipo de Literatura que essa autora escreveu?
☐ **Sim.** ☐ **Não.**

Caso não conheça, farei uma breve apresentação dessa importante autora favelada, catadora de papel e semianalfabeta que ficou conhecida internacionalmente por sua literatura, marcadamente memorialística, uma literatura de testemunho, em que a autora expõe a realidade em que vive e reflete sobre ela.

Carolina Maria de Jesus (Sacramento, 1914 – São Paulo, 1977) foi uma escritora, compositora, cantora e poetisa brasileira. Ficou famosa (considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país) por seu primeiro livro, o best-seller Quarto de Despejo: Diário de uma favelada, publicado em 1960, com auxílio do jornalista Audálio Dantas, traduzido e lido em 40 países.

A autora via a escrita como forma de sair da invisibilidade social em que se encontrava. Com seus diários, suas memórias registradas por meio da escrita, Carolina Maria de Jesus deu sentido à sua própria história e hoje é figura essencial na literatura brasileira. Sua obra tem relevância não só literária, mas também política.

Seus principais livros são: Quarto de despejo (1960); Casa de alvenaria (1961); Diário de Bitita (1986); Meu estranho diário (1996).

Veja mais sobre "Carolina Maria de Jesus" em:
<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm>



- 3) Após ler essa biografia, você, professor (a), já identifica qual tema ela aborda em seus livros? Qual?

- 4) Você considera válido trazer, para a sala de aula, representatividades negras? Por quê?

- 5) Falar, em sala de aula, de um assunto tão sensível, mas necessário, por meio da Literatura é mais fácil? Chama mais atenção dos alunos e os impacta mais? Comente.

- 6) Dentre suas obras, destaco “Diário de Bitita”, você já ouviu falar, já a leu? Se tiver lido, quando leu e quais foram as emoções sentidas?

- 7) Qual sua concepção sobre esta obra para se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula? Acha que é/seria um bom referencial teórico? Por quê?

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

Muito obrigada por sua participação e contribuição.

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO 2 – PESQUISA DE SATISFAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá! Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de satisfação do Produto Educacional intitulado "Caminhos de Bitita decifrados pela Língua Portuguesa, História e Arte", a pesquisa de satisfação ficará aberta para avaliação do dia ____/04/2025 ao dia ____/04/2025.

O referido Produto Educacional foi elaborado com base na pesquisa conduzida pela pesquisadora Simone Aparecida Fonseca Alves, sob a orientação do Dr. Daniel Valério Martins, intitulada, **"20 anos da Lei 10.639/03: uma proposta de implementação de uma educação literária antirracista em uma escola de Pires do Rio – GO"**.

Sua colaboração será responder a um conjunto de questões, cujas informações serão utilizadas na dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Suas respostas ficarão no anonimato. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora por meio do e-mail si.fonseca@hotmail.com ou pelo telefone (64) 9 9978-6860. O propósito deste questionário é realizar um levantamento dos pontos de atenção, bem como dos potenciais do produto educacional apresentado, a fim de realizar adequações, se necessárias. Seria muito importante que todas as questões propostas fossem respondidas. De antemão, agradecemos imensamente a sua contribuição com esta pesquisa.

Segue, em anexo, o Produto Educacional para sua avaliação e também o link de acesso às questões: https://docs.google.com/forms/d/1Iqhc9W1ZxCgqI921PB4eYpQxxu9R1V8lM3fX-uyVQCI/viewform?edit_requested=true

1. Área de atuação profissional:
☐ () Professor de Língua Portuguesa.
☐ () Professor de História.
☐ () Professor de Arte.
☐ () Outra.
2. As unidades apresentadas no Produto Educacional estão coerentes com o tema central (educação antirracista em sala de aula)?
☐ () Sim.
☐ () Não.
3. Explicita-se na apresentação do Produto Educacional a motivação de sua elaboração, seus objetivos e o público-alvo do material educativo?
☐ () Sim.
☐ () Não.
4. Em relação à organização do Produto Educacional, como você o avalia?
☐ () Bem organizado.
☐ () Organizado.
☐ () Pouco organizado.

5. Em relação à clareza do conteúdo apresentado no Produto Educacional, como você avalia?
- ☐ Muito claro.
- ☐ Claro.
- ☐ Pouco claro.
6. Em relação à linguagem utilizada no Produto Educacional, como você a avalia?
- ☐ Adequada e acessível.
- ☐ Adequada, mas pouco acessível.
- ☐ Inadequada e inacessível.
7. Quanto à apresentação visual (design, cores, organização), o Produto Educacional apresenta-se de forma atraente, criativa e fácil?
- ☐ Atraente, leve e facilitadora da leitura.
- ☐ Pouco atraente, leve e pouco facilitador da leitura.
- ☐ Nada atraente, nada leve e não facilita a leitura.
8. Quanto à relevância do conteúdo apresentado ao longo do Produto Educacional como fonte de informação à Lei 10.639/03, como você o considera?
- ☐ Altamente relevante e útil.
- ☐ Muito relevante e útil.
- ☐ Pouco relevante e útil.
9. Considerando a utilidade geral do Produto Educacional como material informativo de apoio à Lei 10.639/03, como você o considera?
- ☐ Muito útil em relação à Lei 10.639/03, pois fornece informações necessárias.
- ☐ Pouco útil em relação à Lei 10.639/03, mas fornece informações necessárias.
- ☐ Inútil em relação à Lei 10.639/03, apesar de fornecer informações necessárias.
10. O Produto Educacional para o trabalho antirracista em sala de aula, contribui para a aplicação da Lei 10.639/03 de forma interdisciplinar?
- ☐ Sim, contribuiu muito para a aplicação da lei de forma interdisciplinar.
- ☐ Mais ou menos, mas contribuiu para a aplicação da lei de forma interdisciplinar.
- ☐ Não, e é pouco útil para a aplicação da lei de forma interdisciplinar.
11. Qual sequência didática e/ou conteúdo do Produto Educacional chamou mais a sua atenção? Justifique sua resposta.
