

## **A Lei nº 10.639/2003 na Perspectiva de Construção da Identidade Negra: reflexões sobre o papel da escola e os saberes docentes**

### **Law nº 10.639/2003 in the perspective of construction of the black identity: reflections on the role of the school and teaching knowledge**

Clenia de Jesus Pereira dos Santos<sup>1\*</sup>, Francisca das Chagas Passos Silva<sup>2</sup>, Alexandrina Colins Martins<sup>3</sup>, Nádyá Christina Guimarães Dutra<sup>4</sup>, Solânea Silva Dias Araújo<sup>5</sup>, Marcos Aurelio dos Santos Freitas<sup>6</sup>, Daniele de Jesus Moreira Costa<sup>7</sup>, Larissa Maria dos Santos Baia<sup>8</sup>

---

#### **RESUMO**

O presente artigo trata da obrigatoriedade de implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da escola básica e de que forma as/os professoras/es a utilizam em sua rotina de sala de aula com vistas à construção da identidade negra dos estudantes em uma escola da Rede Pública Municipal, situada em um bairro da Zona Rural do município de São Luís/Maranhão. O estudo, à luz de um enfoque teórico-metodológico qualitativo, buscou saber como os professores se apropriam da referida lei na perspectiva da construção da identidade negra dos estudantes. Para a coleta dos dados utilizamos instrumentos de registros de campo associados a entrevistas semiestruturadas. Identificamos na análise e discussão dos resultados que os estudantes dessa escola ainda vivenciam relativa invisibilidade identitária, o que denota a invisibilidade da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da escola investigada, mesmo após mais de uma década de implantação.

**Palavras-chave:** lei nº 10.639/2003; escola básica; saberes docentes; identidade negra.

---

#### **ABSTRACT**

This article deals with the mandatory implementation of Law No. 10.639/2003 within the basic school and how teachers use their classroom routine with a view to building the black identity of students in a school of Municipal Public Network located in a rural district in the city of São Luís/Maranhão. The study, in the light of a qualitative methodological theoretical approach, sought to know how teachers appropriate the aforementioned Law from the perspective of building the students' black identity. For data collection we used instruments from field records associated with semi-structured interviews. We identified in the

---

<sup>1</sup>Doutora em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira – Funchal: Portugal. Professora Colaboradora do PPGEEB-UFMA. E-mail: cleniasantos@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestra em Educação e em Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. E-mail: franciscafran070@gmail.com

<sup>3</sup>Mestra em Educação e em Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. E-mail: acolinsmartins@gmail.com

<sup>4</sup>Mestra em Educação pelo PPGE/UFMA. E-mail: dutranadya@gmail.com

<sup>5</sup>Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: solanea.dias@gmail.com

<sup>6</sup>Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica/UFMA. E-mail: marcos\_freitas21@hotmail.com

<sup>7</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. E-mail: daniele.moreira@discente.ufma.br

<sup>8</sup>Graduanda em Comunicação Social-Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFMA/CNPq) pelo projeto de pesquisa Empreendedorismo e colaboração: as tecnologias digitais de comunicação e o estímulo a inovação em modelos de negócios. E-mail: laribaia26@gmail.com

analysis and discussion of the results that students from this school still experience relative invisibility of identity, which denotes the invisibility that Law No. 10.639/2003 still has within the scope of the investigated school after more than a decade of implementation.

**Keywords:** law nº 10.639/2003; basic school; teaching knowledge; black identity.

---

## INTRODUÇÃO

Na educação, sobretudo nas escolas, o debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais ganhou intensidade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 como Política Pública de Educação. A referida lei surge em resposta às reivindicações dos Movimentos Negros organizados, que há muito tempo têm se empenhado em prol de ações concretas contra o racismo, o preconceito e as discriminações raciais na sociedade de forma geral e na educação de modo específico (SOUZA; CROSO, 2007).

A lei em tela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 em seus artigos 26 e 79, que passou a vigorar acrescida dos artigos: 26A e 79B. O artigo 26A torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola e o 79B inclui no calendário escolar, o Dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data em que o Movimento Negro celebra o aniversário de morte de Zumbi dos Palmares (BRASIL, 2003).

Para Souza e Croso (2007, p. 18), “Com a Lei nº 10.639/2003, a escola aparece como local privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a responsabilidade de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais (...)”. Para as autoras, a escola é um espaço privilegiado para essas discussões, porém o que se “assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente” (ALARCÃO, 2001, p. 15).

No Brasil, o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial são elementos estruturantes da sociedade e ainda balizam as relações raciais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo – o negro – em detrimento de outro – o branco (SOUZA; CROSO, 2007).

A Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento regulamenta a Lei nº. 10.639/03. O artigo 2º, parágrafo 2º da referida resolução faz referência à valorização da identidade, história e cultura, na perspectiva do reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira (BRASIL, 2004).

Silva (2008), à luz do citado artigo, destaca que a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo é de fundamental importância para os(as) professoras(es) e estudantes desconstruírem a história de inferiorização que perpassa no âmbito escolar por meio de reconhecimento da história e memória dos povos africanos, contribuindo para a autoestima e a identidade dos/as estudantes negras/os e valorização de suas raízes.

Gomes (2002) destaca que nenhuma identidade é construída no isolamento, pelo contrário, é construída durante a vida toda por meio do diálogo parcialmente interior e parcialmente exterior com os outros, ou seja, nas relações entre as pessoas, e é por esse processo que também passa a construção da identidade negra.

Os questionamentos que nortearam esta pesquisa possibilitaram-nos encontrar respostas aos nossos objetivos, sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e sua contribuição para a construção da identidade das/os estudantes negras/os, tais como: De que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 se consubstancia na escola pesquisada? Como os professores desenvolvem as orientações contidas na Lei nº. 10.639/2003 nas suas rotinas em sala de aula? Que resultados podem ser identificados acerca da identidade étnico-racial dos/as estudantes a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003?

As questões, acima descritas, impulsionaram aos objetivos que seguem:

Geral: Investigar como a escola pesquisada vem atendendo à obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da construção identitária das/os estudantes negras/os.

Específicos:

- Verificar de que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003 tem se consubstanciado na escola pesquisada;
- Averiguar como os professores desenvolvem as orientações contidas na Lei nº. 10.639/2003 em suas rotinas de sala de aula;
- Descrever os resultados que podem ser identificados acerca da identidade étnico-

racial dos estudantes, a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições substanciais para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para a construção identitária das(os) estudantes negras(os).

### **O PERCURSO DA LEI Nº 10.639/2003**

Segundo Dias (2005), a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas seria um vetor preponderante no enfrentamento ao racismo. Historicamente, a implantação da Lei nº. 10.639/2003 foi movida pelas lutas dos Movimentos Negros, mas alguns movimentos foram impulsionadores, como o Centenário da Abolição em 1988, e os 300 (trezentos) anos de Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. A manifestação daquele ano levou cerca de 10 (dez) mil negras e negros à Brasília com um documento reivindicatório entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Conforme 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, outro impacto de caráter internacional foi a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de intolerância, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, com o intuito de rever a luta heroica do povo africano por igualdade, justiça, respeito e inclusão (BRASIL, 2013).

Do exposto, nos primeiros anos de governo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, sanciona a Lei nº 10.639, que modifica a LDB em seus artigos 26 e 79. O texto da lei foi incisivo e claro quanto às mudanças, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar. O texto da LDB era difuso e abrangia outras etnias. Todavia, houve uma mudança significativa na perspectiva em que o conteúdo explicita os grupos humanos negros. Dessa forma, os parágrafos explicitam de forma inequívoca questões relacionadas às/aos negras/os (DIAS, 2005).

A Lei nº. 10.639/2003 não se limita apenas aos dois artigos mencionados. No ano de 2004, para a implementação da referida lei, foi sancionada a Resolução nº 1 de 17 de junho 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual

estabelece no Artigo 2º e § 2º que:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 2).

A resolução mencionada apresenta o objetivo da lei, define as competências dos órgãos governamentais e orienta as instituições de ensino para a implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2004).

Outro documento que atende aos propósitos expressos na Lei nº 10.639/03 é o Parecer nº 003/2004. No que concerne aos estabelecimentos de ensino para implementação da Lei, o parecer estabelece que:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

Segundo o Parecer nº 003/2004, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Aponta que o racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004).

Outro documento importante 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, que colabora para a implementação da lei e para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial no âmbito da escola (BRASIL, 2013).

A Meta III do plano apresenta as atribuições dos Sistemas de Ensino. Para o

Sistema Municipal, âmbito em que se realizou a pesquisa, apontou por uma que coaduna com a pesquisa. “Apoiar as escolas para implementação das Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil” (BRASIL, 2013, p. 32).

Conforme o documento supracitado, as Coordenações Pedagógicas no âmbito das instituições são as que possuem maior interface com o corpo docente por meio do planejamento. No que concerne às atribuições da Coordenação Pedagógica, o plano prevê a inclusão dos conteúdos no planejamento, exige a promoção de formação dos docentes, estimula a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao Dia 20 de novembro e orienta para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

### **A ESCOLA, O PRECONCEITO EXPLÍCITO E VELADO DA(O) ESTUDANTE NEGRA(O)**

A escola, na maioria das vezes, é vista como um espaço democrático em que todos podem aprender e se desenvolver igualmente, além de ser responsável por preparar os indivíduos a exercerem a cidadania. Segundo Freire (2001), a escola é um lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais que têm contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Para Alarcão (2001), a escola é uma organização pensante, flexível, aberta à comunidade em que se insere, levando-se em consideração no processo de ensino-aprendizagem da/o estudante, sua cultura e sua história acumuladas.

Contudo, embora as práticas racistas não se iniciem na escola, na opinião de Cavalleiro (2000), encontram nela uma forte aliada para seu reforço nas relações. Desse modo, estudos revelam que a baixa autoestima e os estereótipos estão diretamente ligados ao rendimento escolar, pois os sujeitos que sofrem algum tipo de racismo ou discriminação no espaço da escola têm baixo rendimento escolar. “A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores” (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

Para Silva (2008), tanto o preconceito explícito quanto o velado existente na escola, deixam marcas irreparáveis em estudantes negras/os; visto que, nos espaços da

escola e na própria sala de aula, muitos aspectos presentes excluem e discriminam os/as estudantes negras/os – como a ausência de cartazes, fotos, livros com histórias e imagens depreciativas que retratam a existência das/os negras/os nos mais variados ambientes da vida social, exercendo as inúmeras profissões que existem e frequentando todos os âmbitos da sociedade – pois, pesquisas revelam que a ausência dessas representações das/os negras/os em diversas situações do cotidiano, leva as/os estudantes negras/os a sentirem vergonha e negarem sua raça/etnia. Desse modo,

No espaço escolar, há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável [...] (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

É preciso, sim, cumprir o que pressupõe o marco legal, ensinando a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana na escola com vistas à importância do estudante se autoidentificar com a cultura e a história ancestral dos povos africanos e notadamente para a construção da identidade negra.

## **OS SABERES DOCENTES E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DO/A ESTUDANTE**

O saber docente implica em um saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2014).

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas

condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos/as professores/as.

Já que estamos falando em escola, não podemos nos furtar de falar do papel do/a professor/a na construção da identidade negra do/a estudante. Entretanto, não estamos falando de qualquer professor/a, estamos nos referindo a um/a profissional que de fato atenda às exigências da educação, que perpassa pela inclusão social, a diversidade étnico-racial, concorrendo para que,

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. (...) a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

É perceptível a exigência de um perfil profissional que agregue saberes docentes de vários âmbitos com vistas ao atendimento do/a estudante. A sala de aula é um laboratório e porque não dizer um mundo, onde nos deparamos com variadas culturas as quais não podemos ignorar. Hoje a profissão já não é mais transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do/a estudante em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções, dentre as quais se incluem a luta contra a exclusão social, a participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais com a comunidade. E, é claro que isso implica em uma nova formação inicial e permanente (IMBERNÓN, 2011).

A formação inicial do/a professor/a é fundamental para a definição de um perfil profissional que de fato compreenda a diversidade como categoria fundamental no exercício da construção do saber. É necessário que as academias contemplem nas matrizes curriculares dos cursos de formação, conteúdos que instrumentalizem os/as professores/as a atuarem em uma realidade concreta e que a teoria estudada nos cursos seja um constante movimento entre a universidade e a escola, pois conforme sinaliza o texto em epígrafe,

O saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas

de profissão durante sua carreira (TARDIF, 2014, p. 43).

A forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, destacada nos estudos de Tardif, é reafirmada por Gauthier, quando esclarece que:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2013, p. 28).

A existência de um “reservatório” no qual o/a professor/a se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” é uma das teses defendidas no estudo intitulado “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, elaborado por Gauthier e colaboradores em 2013. No decorrer do texto, os autores destacam que durante muito tempo as pesquisas que tinham como foco principal a compreensão dos motivos que faziam com que os alunos tivessem sucesso ou não na sua vida escolar, esqueceram-se de considerar o fazer dos professores em sala de aula. As causas do sucesso ou do insucesso foram, durante décadas, relacionadas a fatores externos à escola ou à sala de aula.

Nessa perspectiva, corrobora o pensamento abordando que,

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et. al., 2013, p. 27).

Para os autores em destaque, o grande equívoco desse processo é que essas pesquisas não consideraram a situação real do/a professor/a em sala de aula.

## **IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA**

Para Loureiro (2004), o conceito de identidade está originalmente relacionado ao fato de um indivíduo construir sua própria história.

Castells (2002, p. 24-27) infere que a palavra identidade é “fonte de significado e experiência de um povo”. O autor apresenta três tipos de identidade: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A identidade legitimadora tem como centro elaborador e difusor as instituições dominantes em uma dada sociedade; a identidade de resistência é a de oposição, seu centro elaborador e difusor são os segmentos dominados e marginalizados que constroem verdadeiras trincheiras para conter o projeto dos atores dominantes da sociedade, como por exemplo, o Movimento Negro no Brasil. A identidade de projeto é elaborada por atores ou segmentos sociais que querem alterar a posição que ocupam na sociedade e lutam para transformar suas estruturas (CASTELLS, 2002).

Vamos encontrar em Goffman (1988) o conceito de identidade social e real, associado ao termo grego *estigma*. Esse termo de origem grega é um atributo que produz um amplo descrédito na vida de uma pessoa. O termo é utilizado na sua acepção original, porém mais amplamente usado para designar as desgraças do ser humano.

O conceito de identidade como estigma pode ser desdobrado em duas acepções: identidade social e real. A identidade social de uma pessoa é seus atributos e sua categoria. Os meios para categorizar as pessoas e os atributos de cada categoria são estabelecidos pela sociedade. O social anula a individualidade e determina o padrão que interessa para manter a estrutura de poder, estigmatizando todos que rompem com o modelo estabelecido. Esse tipo de sociedade pode ser reclassificada como identidade social virtual. A identidade social virtual é aquela que é fruto da categorização e de atribuição de características do indivíduo pela sociedade. Por exemplo, algumas expressões do tipo: é um negro de alma branca, de negro só tem a cor (GOFFMAN, 1998).

A identidade real, por sua vez, é aquela que é estabelecida a partir da categoria e dos atributos que o indivíduo prova possuir. Além da identidade social, tem-se a identidade pessoal, que é resultante de marcas positivas e combinação de itens da história de vida incorporados ao indivíduo.

Para Gomes (2002), a construção da identidade negra passa pelo viés da valorização das/os negras/os. Porém, é preciso repensar a estrutura da escola brasileira, no que concerne à construção dessa identidade, pois do modo como é pensada, converge para a exclusão. Em tempo:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (GOMES, 2002, p. 41).

Para Munanga (2000, p. 14), quando se fala de identidade, está se pensando em uma busca de autodefinição, de autoidentificação. Isso pode ser traduzido por indagações, tais como: “quem somos nós?”, “de onde viemos” e “aonde vamos?”.

A ideologia do branqueamento e a mestiçagem apontam, segundo Munanga (2006), para a construção de uma sociedade unirracial e unicultural, contrapondo-se à construção de uma sociedade plurirracial, pluriétnica e pluricultural. A construção de uma identidade negra passaria, portanto, por uma crítica à ideologia do branqueamento e à proposta de uma sociedade unirracial e unicultural.

A criança negra brasileira, devido ao condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões culturais europeus introjetados pela colonização portuguesa, desenvolve a autoimagem e o autoconceito distorcidos e a baixa autoestima (PARÉ, 2000).

A baixa autoestima se manifesta quando, querendo ser diferente e assumir um ideal de branqueamento, as crianças rejeitam sua origem e cor da pele, seu corpo, seus cabelos, sua vida, bem como almejam adquirir características de pessoas brancas, por essas representarem força, poder, coragem e ascensão social. Assim, tentam se aproximar do protótipo de beleza própria das pessoas brancas, destacado constantemente pela mídia, criando um ideal que está longe do real e que contribui para que a criança negra negue a sua identidade racial (GOMES, 2002).

Goffman (1995) corrobora com esse entendimento, inferindo que o conjunto de tudo o que uma pessoa usa para atuar socialmente é denominado de “fachada”. Para o autor, dentro de uma mesma fachada, há dois ambientes distintos: a região da frente, de contato com o público ou o externo e a região do fundo ou bastidores. Na maioria das vezes a região do fundo é separada da região da frente por divisões, passagens protegidas, em que o acesso de pessoas estranhas é negado. É comum contratar pessoas com aspectos físicos valorizados socialmente para trabalhar em contato com o público e designar pessoas com atributos que a sociedade não valoriza para atuar no fundo. Assim, as pessoas

negras são empregadas com mais frequência para ocupar a região dos fundos e notadamente são invisibilizadas.

Tratando-se do espaço da escola, geralmente quando a criança possui um conceito positivo sobre si mesmo, conseqüentemente irá desenvolver uma autoestima positiva, isto é, percebe-se capaz e valorizada por si e pelos outros, sentir-se-á importante e feliz, gostará de si mesma e do que é, sem precisar assemelhar-se aos outros diferentes de si para ser valorizada. A escola, a família e a sociedade têm um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito, seja na preparação da criança para o enfrentamento das situações de discriminação, no incentivo à autovalorização e na transmissão dos valores culturais do seu grupo (CAMPBELL-WHATLEY; CONNER, 2000; KLEIN, 2000).

## **A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS E O ITINERÁRIO DA PESQUISA**

Para o desenvolvimento da pesquisa, se fez necessário o delineamento de um caminho. Como se trata de pesquisa, iniciamos pelo conceito de pesquisa que Minayo (2009, p. 15) compreende como “a pesquisa que alimenta a realidade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo (...) nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Os métodos de abordagem são procedimentos gerais que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica (ANDRADE, 2001). Assim, o método de abordagem utilizado foi o materialismo dialético, que segundo o autor,

(...) É um método da busca da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Portanto, os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (ANDRADE 2001, p. 27).

Utilizou-se como método de procedimento, o estudo de caso. De acordo com Stake citado por André (2005), o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado em outras pesquisas, pois o estudo de caso é mais concreto, encontra eco, é vivo, mais contextualizado – enraizado em um contexto mais voltado para a interpretação do leitor –, os leitores trazem à tona suas experiências e compreensões.

Do exposto, o local onde foi desenvolvido o estudo foi uma escola da Educação Básica, logo um local específico, concreto, com um contexto definido. O nosso interesse em investigar nessa unidade, parte do pressuposto de saber como a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para a construção da identidade negra da/os estudantes.

Para a coleta dos dados, utilizou-se a observação não participante, feita nos momentos de contatos com a escola e com os sujeitos da pesquisa. Para registro das informações, utilizou-se um diário de campo que “nada mais é do que um caderninho ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal” (MINAYO, 2009, p. 71).

Utilizou-se também a entrevista. Para Lapassade (2005, p. 70) “a entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si”.

Os dados foram apresentados em forma de quadro de respostas dos sujeitos respondentes da pesquisa, cujas respostas serão articuladas e interpretadas à luz do referencial teórico acerca da temática.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a coleta dos dados, foi realizada uma entrevista associada a uma observação não participante. A entrevista foi realizada com estudantes e professores, sendo que para os primeiros se deu para três estudantes do 5º ao 9º ano, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idade entre 12 e 14 anos. E, para os últimos, a entrevista aconteceu com três professores, um sexo masculino e duas do sexo feminino.

Iniciamos a entrevista perguntando aos professores sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e qual a contribuição desta para a construção da identidade negra dos estudantes, obtendo as seguintes respostas:

Quadro 1: Respostas das/os professoras/es e estudantes sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003

<b>RESPONDENTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professor A</b>	“Sobre a implementação, penso que serve para a inclusão de ação positiva, a valorização dos alunos de outras culturas,

	preenchimento de lacunas. Já fiz alguns trabalhos em outras escolas sobre a cultura, especificamente sobre o dia 20 de novembro. Sugestões para implementação do 13 de maio e 20 de novembro quando os professores poderiam trabalhar algo de muito forte pelo fato da importância das datas”.
<b>Professor B</b>	“Quanto à lei nunca li, mas sei do que se trata, por ter ouvido muito falar sobre o assunto. A implementação se faz necessária para iniciar um estudo dentro da escola, pois nunca foi visto como necessidade e nem levado a sério”.
<b>Professor C</b>	“A implementação da Lei nº. 10.639/2003 é fundamental pela necessidade de todos nós compreendermos a formação do povo brasileiro que tem o(a) negro(a) como elemento essencial na formação econômica e política da nação, pois um povo sem memória é fácil de ser dominado”.
<b>Estudante A</b>	“Não ouvi falar”.
<b>Estudante B</b>	“Não conheço, mas quando você falou em sobre cultura africana, já trabalhamos no dia 20 de novembro”.
<b>Estudante C</b>	“Não ouvi falar sobre identidade negra, nem sobre essa lei, mas é importante que o professor aplique para evitar os xingamentos na hora das aulas”.

Fonte: Arquivo dos/as autoras/es.

Diante das respostas, observamos que os professores emitiram opiniões diversas. O professor A percebeu a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola somente em datas pontuais, destacando os dias 13 de maio e 20 de novembro, o que sugere que os conhecimentos construídos na escola, ainda estão focados apenas nesse aspecto factual (SOUZA; CROSO, 2007). Percebemos na fala do referido professor, que a forma como os conteúdos sobre a História e a Cultura africanas são tratados em outros contextos escolares em que ele trabalha são comuns ao modo como ele percebe esse conteúdo. Vejamos explicitamente em sua fala: *“já fiz alguns trabalhos em outras escolas sobre a cultura, especificamente sobre o dia 20 de novembro”*.

O professor B não conhece a Lei nº 10.639/2003, mas disse que “já ouviu falar”. Entretanto, reconhece a importância da sua valorização dentro da escola. A resposta do professor C é a que mais se aproxima do objetivo da lei, principalmente no tocante à Resolução nº 1 de 17 de junho 2004 e do Parecer nº 003/2004.

A Resolução número 01 em seu Artigo 2º e § 2º sinaliza que:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira. (...) (BRASIL, 2004b, p. 2).

O ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da formação identitária, conforme sinaliza o texto da Resolução nº 01, não deve limitar-se às ações pontuais que não permitem a continuidade e a construção do saber alinhado aos componentes curriculares. Dessa forma, é por meio da reflexão sobre os conteúdos que servirá de âncora para a desconstrução da história estigmatizadora pautada no pensamento eurocêntrico (BRASIL, 2004b).

Quanto às respostas dos/as estudantes, verificou-se que a maioria desconhece a Lei nº 10.639/03, fato que tem sido costumeiro em muitas escolas brasileiras (GOMES, 2002). Todavia, de acordo com as respostas dadas pela maioria dos docentes entrevistados que conhecem a referida lei, verificou-se um descompasso entre o conhecimento da Lei nº 10.639/03 e a não implementação do texto legal para os estudantes. Sobre isso, é importante observar essa lacuna, em que o professor apesar de conhecer, não percebe a importância da inclusão dos conteúdos da cultura e história africanas no currículo escolar (SOUZA; CROSO, 2007).

Entendemos que essa lacuna é reflexo da formação inicial e permanente do/a professor/a, considerando a distância que há entre a formação acadêmica e a escola e a ausência de saberes desse/a profissional. O contexto requer um/a profissional que considere o mundo diverso do/a estudante, que considere a sua memória no ato de ensinar. Pensando do ponto de vista da/o estudante negra/o, importa considerar o que compreende Imbernón (2011, p. 12),

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. (...) a nova era requer um profissional da educação diferente.

Em continuidade à entrevista, buscamos saber sobre a importância em trabalhar o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana nos componentes curriculares. Vejamos as respostas:

Quadro 2: Respostas sobre representação social negativa dos alunos/as negros/as

<b>RESPONDENTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Professor A</b>	“Estou em fase de adaptação pela implementação da lei e pelo contato com a pesquisadora despertou para a questão. Estou

	iniciando o Ensino Fundamental, ainda não tem uma proposta construída. É necessário buscar fontes, mais informações, e que poderia passar pelas formações continuadas no interior da escola”.
<b>Professor B</b>	“Ainda não tenho argumentos para essa problemática”.
<b>Professor C</b>	“É necessário porque as pessoas não se reconhecem como negro(a) em virtude da origem e história do(a) negro(a) de forma deturpada. Não visualizo dentro do conteúdo de 8ª série a interdisciplinaridade com a cultura africana”.
<b>Estuante A</b>	“A Disciplina de História é a que mais fala sobre escravidão e também os livros didáticos que mostram como os negros sofriram”.
<b>Estudante B</b>	“Às vezes na disciplina de Arte no dia 20 de novembro fazemos alguns cartazes falando do sofrimento de Zumbi dos Palmares”.
<b>Estudante C</b>	Só na disciplina de História quando fala da escravidão. “A África é um país triste, acho que por isso os professores quase não falam sobre o assunto”.

Fonte: Arquivo dos(as) autoras(es).

Quando indagados sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio dos componentes curriculares, é perceptível a estranheza por parte dos professores A e B. Porém, considerou-se um diferencial na resposta do professor B, quando associa diretamente à formação continuada como fonte de instrumentalização para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. A inclusão dos conteúdos no planejamento exige a promoção de formação para os docentes, estimulando a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao Dia 20 de novembro e orientando para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

Com relação às respostas dos estudantes, verificou-se que possuem, ainda, uma representação social negativa em relação à história do negro, pois eles têm materializado simbolicamente o negro escravo, ou seja, o sofrimento do negro no período da escravidão. Importante acrescentar que esse ideário internalizado pelos estudantes está reproduzido nos livros didáticos de História do Brasil. Nesse sentido, no componente curricular História fica evidente que ainda se perpetuam os conteúdos relacionados à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, associada à ideia construída sobre os povos africanos, que denota escravidão, pobreza, feiura e subserviência (SILVA, 2008).

Assim,

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio

sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (GOMES, 2002, p. 41).

Em continuidade, procuramos saber o que os/as entrevistadas/os entendiam por identidade negra e se a escola seria um local responsável por essa construção. Eis as respostas:

Quadro 3: Respostas sobre identidade negra por parte das(os) investigadas(os).

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>Professor A</b>	“Ainda é estranho e ainda não tinha atentado, mas identidade negra é a cultura do povo negro. Agora percebo a pergunta, digo que é cultura de um povo deve ser assumida, valorizada e multiplicada de geração em geração”.
<b>Professor B</b>	“Afirmção de si, de seus valores e potencialidades, individuais, dignidade – manutenção dos laços dos povos africanos, e que esses laços devem ser mantidos com tantas injustiças – Danças - Culinária – Vestimenta”.
<b>Professor C</b>	“Seria você se aceitar como negro, não ter vergonha de ser negro, não se sentir inferior. Seria necessário valorizar, mostrar a beleza negra, trabalhar a autoestima. Deveriam ser feitas palestras, projetos e atividades que valorizassem a cultura africana. A escola tem essa responsabilidade”.
<b>Estudante A</b>	“Identidade negra é se assumir negro, mas as pessoas não querem ser negras, porque todo mundo zoa dela”.
<b>Estudante B</b>	“É querer ser negro, mas o próprio negro não gosta da sua cor”.
<b>Estudante C</b>	“Eu acho que identidade negra, é quando a pessoa diz eu sou negra sem sentir vergonha, mas a escola não trabalha com isso, aí um aluno fica apelidando o outro e às vezes dá até confusão”.

Fonte: Arquivo dos(as) autoras(es).

Observa-se que a palavra identidade para os professores A, B e C parece fácil de definir, mas percebe-se que os entrevistados não conseguem fazer a articulação entre se autodefinir negro/a com a importância dessa construção por meio dos conteúdos. Apontam uma definição comum, definir-se negro/o. Assumir-se negro significa, na opinião de Gomes (2002), ancorar-se em um terreno que de fato propicie aos/às estudantes motivos para essa identificação.

Sobre o conceito de identidade, Castells (2002) define como fonte de significado, ao passo que Gomes (2002) compreende identidade negra diretamente relacionada à história, à memória e à cultura do sujeito. Deduz-se, portanto, que é especificamente a escola o espaço responsável pela inclusão desse conteúdo.

Cavalleiro (2000) defende que os termos pejorativos dados à população negra a estigmatiza e a estereotipa, pois

[...] podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilidade da autoestima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso “ouvir” esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2000, p.152),

Em síntese, percebe-se uma carência de informação e formações pedagógicas tanto para os/as professoras/es quanto para os/as estudantes. Tal carência traduz-se na ausência de um comprometimento de todos os profissionais da escola no trato das questões étnico-raciais, invisibilidade identitária de alunos/as e professores/as, dado que contribui para a baixa autoestima.

## **CONCLUSÃO**

O presente artigo tratou da análise das relações que estão sendo estabelecidas e como a questão étnico-racial está sendo trabalhada na escola, local da pesquisa, bem como se a Lei nº 10.639/2003 está sendo implementada nessa instituição, visto que, no que refere ao combate ao racismo, se mostra fundamental trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, os conteúdos que subsidiam os/as alunos/as a construir um mundo subjetivo e a incorporar papéis sociais básicos, seus e de outros, adquirindo as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

O estudo constatou que os alunos da escola pesquisada cultivam uma visão estereotipada e depreciativa em relação aos/as negros/as. Constatou, também, que os/as professores/as que conhecem a Lei nº 10.639/03, não a utilizam. Dos/as professores/as investigados/as, dois acham importante trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola e apresentam uma visão positiva sobre a África e os negros, mas na transposição das aulas não incluem essa discussão. Observou-se, portanto, que há um descompasso nessa questão, e entende-se que o discurso dos/as professores/as não se efetiva na prática ou pelos menos não alcançam os/as estudantes. Percebeu-se também que não há conhecimento da Lei nº 10.639/03 pelos estudantes respondentes da pesquisa.

Constatou-se ainda, mediante observação, que os/as professores/as enfrentam alguns desafios em relação à implementação da Lei nº. 10.639/03, como falta de acesso a

materiais didático-pedagógicos para trabalhar a temática, motivação, conhecimento da lei e ausência de formação nessa área. Entendemos esses aspectos como condição essencial para o sucesso do ensino dos conteúdos e para que os/as professores/as não tratem essa questão de forma improvisada e folclorizada. Diante disso, a pesquisa realizada mostrou que diante dos desafios, a Lei nº. 10639/03 ainda não está sendo implementada de fato na escola Professora Lena Maria Araújo Silva e a educação antirracista que visa a promoção de relações igualitárias entre todos/as, não está sendo trabalhada nesse espaço.

Sendo assim, implementar de fato a Lei nº. 10.639/2003 nas escolas e nas salas de aula inclui inicialmente reconhecer a importância e o quanto os conteúdos dessa lei são fundamentais para que as/os estudantes negras/os se reconheçam na cultura e na formação nacional, além de uma formação docente para trabalhar uma história que a maioria não teve contato. Também é necessário foco e compromisso da Secretaria de Educação dos municípios com as escolas, no sentido de desenvolver projetos para assegurar a promoção de educação antirracista nesse espaço; incentivo para os educadores se atualizarem, pesquisarem e estudarem sobre a temática, bem como o acesso a materiais pedagógicos atualizados.

Diante disso, nota-se que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana precisa, obrigatoriamente, ser trabalhado nas instituições brasileiras de ensino, para que a história, a cultura e a memória africanas possam ser reconhecidas e respeitadas e para que os/as estudantes negras/os e possam se autodefinirem negras/os de fato.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **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**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03 de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.
- CAMPBELL-WHATLEY, Gloria D.; COMER, James P. **Teacher education and special education**. v.23, n.1, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **O poder das Identidades**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, J. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, J.M. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n.6, 1999, p. 49-80. (Série Pensamento Negro na Educação).
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas pesquisas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GOMES, Ana Beatriz Sousa. O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. Relatório de Pesquisa do II Concurso Negro e Educação. Rio de Janeiro, RJ. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, Ação Educativa e Fundação Ford, 2002.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1995
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011
- KLEIN, Helen Altman. **Childhood education**.v.76, n. 4, 2000.
- LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Líber Livro, 2005.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **100 Anos de bibliografia sobre o negro no Brasil**. Volume I e II. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo / Fapesp / Cnpq, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, v. 68, p. 45-57, 2006.

PARÉ, Marilene. **Auto imagem e autoestima na criança negra**: um olhar sobre seu desempenho escolar. Porto Alegre, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implementação da Lei n. 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

*Recebido em: 01/10/2021*

*Aprovado em: 30/10/2021*

*Publicado em: 10/11/2021*