



[Atribuição BB CY 4.0](#)

Práticas pedagógicas e educação antirracista na escola básica: trajetórias de professoras negras de Belém-PA

Thaís Pimenta Pimentel¹
Maria José Aviz do Rosário²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os achados e as discussões de uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da valorização da identidade negra, desenvolvidas por professoras negras em escolas municipais de Belém do Pará (PA) (2004-2014). A investigação foi realizada por meio da metodologia da história oral, e, para a análise dos resultados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo baseados em Bardin (2011) e contou com a participação de doze professoras negras da rede municipal de ensino de Belém-PA. As narrativas demonstraram que as docentes compreendem que são uma representatividade negra positiva, mesmo sabendo que a luta por uma educação antirracista deva ser uma obrigação de qualquer educador/a negro/a ou não. Essas práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra, juntamente com seus corpos negros, são essenciais para servirem como referências positiva para todas/os educandas/os, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

¹ Doutoranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA) e professora da Rede Municipal de Educação de Ananindeua/PA. E-mail: thaispimenta10@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2006) e Pós-Doutora pela Universidade Católica de Brasília (2017) e professora titular do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: mrosario@ufpa.br

Palavras-chave

Prática Pedagógica; História Oral; Educação Básica; Professoras Negras; Educação antirracista.

Recebido em: 31/03/2025
Aprovado em: 09/09/2025

250

Pedagogical practices and anti-racist education in basic school: characteristics of black teachers in Belém-PA

Abstract

This article aims to present the findings and discussions of a research on pedagogical practices from the perspective of valuing black identity, developed by black teachers in municipal schools in Belém do Pará (2004-2014). The investigation was carried out through the methodology of oral history, and, for the analysis of the results, the content analysis technique based on Bardin (2011) was used and had the participation of twelve black teachers from the municipal school system of Belém. The narratives showed that teachers understand that they are a positive black representation, even knowing that the struggle for an anti-racist education should be an obligation of any educator, black or not. These pedagogical practices aimed at valuing black identity, together with their black bodies, are essential to serve as positive references for all students, contributing to a more just and egalitarian society.

Keywords

Pedagogical Practice; Oral History; Basic Education; Black Teachers; Anti-racist education.

Introdução

Discutir sobre prática pedagógica que valorize a identidade negra na educação básica é essencial dentro do processo de luta por uma educação antirracista que respeite toda e qualquer identidade, movimento que reverbera em toda a sociedade. Por isso, compreender historicamente como se deu o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professoras negras que atuaram na Educação Básica (2004-2014) é necessário para problematizarmos como essas abordagens educativas contribuíram para o fortalecimento da valorização das identidades negras de educandos/as que estão na escola básica, assim como a possibilidade da construção de um currículo antirracista (movimento que contribui para a desconstrução do racismo estrutural que também acontece no ambiente escolar).

Compreendemos que a identidade negra, como uma construção social, precisa partir de referências positivas, desconstruindo visões preconceituosas e racistas de que ela se configura como inferior ou ligada a coisas ruins, interferindo na formação identitária das/os educandas/os. Nesse sentido, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”. (Gomes, 2003, p. 171).

Pensando assim, é urgente a valorização da identidade negra numa constante luta de toda a sociedade brasileira, principalmente da escola, cujo fomento deve estar no seu currículo da educação básica. Logo, quando pensamos nas trajetórias docentes de professoras negras no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em determinado período, temos a possibilidade de compreender como essas trajetórias podem emergir achados e como se relacionam com a perspectiva de um currículo antirracista, pautado na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003).

Com isso, o objetivo deste artigo é apresentar os achados e discussões referentes às práticas pedagógicas de valorização da identidade negra na educação básica, realizada por professoras negras, no sentido de verificar como esse processo se deu ao longo do seu percurso profissional. A investigação foi realizada por meio da metodologia da história oral pautados em Meihy e Holanda (2019), considerando a técnica da história oral de vida, elegendo-se a entrevista como instrumento mais adequado para apreender sobre essas práticas pedagógicas. Para a análise dos resultados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo

baseados em Bardin (2011) com a participação de doze professoras negras vinculadas à rede municipal de ensino de Belém do Pará (PA), sendo duas professoras de Educação Infantil e dez do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Na produção do kit documental³, feito a partir das transcrições das entrevistas orais – devidamente autorizadas para uso, após a leitura do documento escrito e assinatura de carta de autorização de uso das entrevistas –, foram utilizados pseudônimos que fazem alusão a mulheres negras que foram importantes no cinema, na política, na literatura e na educação para nomear cada professora e, assim, preservar suas identidades. Dessa forma, foram utilizadas como fonte documental para os resultados e as discussões sobre as práticas antirracistas, as falas de sete professoras das doze entrevistadas, nomeadas com pseudônimos de Antonieta Barros, Maria Firmina, Marielle Franco, Luciana Lealdina, Lélia Gonzales, Elza Soares e Tereza Benguela.

Este artigo está dividido em quatro partes: esta introdução, com apresentação dos principais elementos deste estudo; a segunda problematiza a educação na perspectiva antirracista com base na legislação – percurso histórico tendo o protagonismo do movimento negro –; a terceira apresenta os achados da pesquisa e as discussões teóricas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras negras na Educação Básica; e a última apresenta as considerações finais.

Uma trajetória de luta e reivindicação por uma educação antirracista: os documentos legais

A mobilização por uma política educacional no Brasil que contemplasse a diversidade étnico-racial, assim como a valorização e o reconhecimento da história da África e dos povos negros, data desde o século XX (Brasil, 2013). Após anos de luta e reivindicação, o resultado se deu na produção de documentos legais que permitiram mudanças nos currículos escolares da Educação Básica, sendo, em 2003, um dos marcos históricos a criação da Lei nº 10. 639/03 (Brasil, 2003),

³ O kit documental é o resultado das transcrições das entrevistas orais, feitas com autorização prévia a partir de uma “Carta de autorização para uso da entrevista”, respeitando o anonimato de cada entrevistada. A entrevista seguiu o seguinte roteiro: I. Questões de aspectos pessoais: a. Aspectos identitários; b. Aspectos familiares/sociais; II. Aspectos da trajetória escolar (básico e superior); III. Aspectos da escolha profissional; IV. Aspectos sobre as Práticas Pedagógicas. A análise aprofundada dessas questões estão presentes na dissertação de Mestrado **História de professoras negras de escolas públicas do Município de Belém do Pará, no período de 2004 a 2014** (UFPA, 2022), de Thaís Pimentel.

que incluem na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (Brasil, 2013), as iniciativas e a mobilização de lutas para garantir uma educação plural e inclusiva se processa ao longo do século XX, tendo como protagonismo o movimento Frente Negra Brasileira de 1930, Teatro experimental do Negro (TEN), na década de 1940, e o Movimento Negro Unificado (MNU) que defendeu um currículo escolar brasileiro com a inclusão de conteúdo da história da África e do negro no Brasil.

Segundo Santos (2005), a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, além de ter sido um movimento que denunciou a discriminação racial e condenou o racismo sofrido pelas/os negras/os brasileiras/os, foi o momento no qual as lideranças do movimento negro foram recebidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no Palácio do Planalto, sendo entregue a ele o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, contendo várias propostas antirracistas voltadas também para a Educação.

No tocante ao governo do FHC, Gomes (2017) situa que nele, em 1996, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Além disso, é a época de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1995), projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) no decorrer dos anos de 1995 e 1996, sendo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação com destaque aos temas transversais “Pluralidade Cultural” que contemplam questões da diversidade, porém ainda por uma perspectiva universalista de educação.

Nesses termos, Santos (2005) pontua que algumas questões a respeito da educação, no tocante a essa reivindicação histórica feita pelos movimentos sociais negros, estão descritas no documento “Programa de Superação do Racismo e das Desigualdade Racial”. O autor também destaca que houve inclusão de componentes curriculares sobre a História dos Negros no Brasil e na História do Continente Africano, por meio de leis, no sistema de Educação Fundamental e médio em alguns estados e municípios brasileiros. A amplitude das inclusões

desses componentes curriculares mostrou-se fundamental para o fortalecimento de políticas públicas antirracistas nas diferentes localidades brasileiras, sobretudo em relação à formação de docentes e a inclusão de componentes desconhecidos dos estudantes da Educação Básica, como a história afro-brasileira.

Isso ocorreu graças às pressões dos movimentos sociais negros e das articulações com representantes políticos que se mostraram mais preocupados com a questão racial brasileira. Essas mudanças se deram no Estado da Bahia, em Belo Horizonte/MG, em Porto Alegre/RS, em Belém/PA, entre outros. Na capital paraense, destaca-se a Lei nº 7.685 (Belém, 1994, p. 1), de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará, que, em seu Art. 1º, diz: “Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira”. Isto é, nesse percurso de luta e de reivindicações, os movimentos sociais negros de Belém também estavam presentes, pois ocorreram mudanças na legislação no âmbito da educação municipal de Belém frente às mobilizações ocorridas sobre as questões raciais no Brasil.

Já em 2003, apareceram modificações em âmbito nacional, sendo criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse órgão era responsável pelo assessoramento das ações do governo na temática, ligada a uma maior intensificação por parte do movimento negro sobre “o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003” (Gomes, 2017, p. 34).

No início do ano de 2003, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) que alterou a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), tendo a inclusão dos artigos 26-A e 79-B e, assim, atendendo uma das principais demandas educacionais do Movimento Negro no seu percurso desde os anos de 1980 (Gomes, 2017), dessa forma, “dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil” (Santos, 2005, p. 32).

Sobre a mudança que a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) possibilitou referente a uma educação antirracista e inclusiva, é preciso entender que

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

Essa mudança, proposta pela legislação, traz desdobramentos para a educação no Brasil, o que exigiu, nesse percurso, ainda mais mobilização e organização social para assegurar uma política educacional nacional que garanta práticas político-pedagógicas nas instituições de ensino em uma perspectiva antirracistas e antidiscriminatórias, tendo os movimentos sociais negros um papel fundamental nesse processo.

Ademais, Cavalleiro (2006) explica que, com esses desdobramentos, a luta e o engajamento de diferentes frentes do Movimento Negro foi crescendo, assim como o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) que procuram a estruturação de uma política educacional nacional pautada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

Para conseguir desenvolver a proposta de mudança social que a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) traz frente ao currículo escolar e às práticas desenvolvidas na Escola de Educação Básica brasileira, outros documentos regulamentários foram produzidos ao longo dos anos com o intuito de auxiliar e de regulamentar as ações e estratégias dos setores educacionais relacionadas à implementação da referida lei – em que alguns desses documentos foram produzidos entre os anos de 2003 a 2013.

A partir de 2003, destacamos, inicialmente, a própria Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), modificada com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) em 2003, em seguida apresenta o Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Brasil, 2004a), que teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, documento cujo propósito foi regulamentar as alterações à LDB (Brasil, 1996), trazidas pela Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003). Essa lei gerou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho 2004 (Brasil, 2004a).

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b) nos termos do parecer e da resolução supracitados, notamos que

[...] estabelecem a educação das relações étnico-raciais como núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem -se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente à educação das relações étnico-raciais (Silva, 2011, p. 12).

À vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b) se tornam um instrumento importante e essencial para nortear os estabelecimentos de ensino sobre a educação das relações étnico-raciais, sendo um norte no que refere às ações educativas e pedagógicas, assim como para os instrumentos de supervisão e para a avaliação no desenvolvimento e execução delas.

Em 2006, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publica As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), sendo um documento pautado nos desdobramentos das ações institucionais referente à promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e o parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004a) .

Posteriormente, em 2008, é criada a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que altera a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) modificada pela Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A referida Lei contribui para o desenvolvimento de uma educação na perspectiva de formar cidadãos que tenham orgulho de sua identidade étnico-racial e que devem ter seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas.

Em 2013, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi), torna público o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), documento que tem como objetivo central contribuir 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)

Nesses termos, dão continuidade às ações que visam à efetivação legal da legislação. Portanto, lutar por uma política educacional nacional, que garanta mudanças curriculares no sistema de educação brasileiro nos diferentes níveis de ensino na perspectiva de uma educação antirracista, contribui assim para diminuir as disparidades entre os diferentes grupos identitários que frequentam a escola que, a partir da mudança legal ocorrida com a implementação das leis apresentadas, transformou-se numa abertura de caminhos e numa possibilidade para se pensar e se discutir a desconstrução do currículo enviesado racialmente que é perpetuado nas escolas de Educação Básica.

Representatividade negra e práticas pedagógicas de valorização da identidade negra: trajetórias docentes

É oportuno destacar que a compreensão de prática pedagógica investigada nesta pesquisa, primeiramente, é voltada para prática docente das professoras negras, ou seja, para as suas ações no processo de ensino-aprendizagem, tendo por base a ideia acerca da prática pedagógica apresentada por Franco (2016, p. 536), pois “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”.

Para subsidiar a análise das práticas pedagógicas descritas pelas professoras negras a respeito da valorização da identidade negra, buscamos partir dos indicativos que pautam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004b) em relação ao aprofundamento dos conteúdos indicados na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003).

A maioria das professoras aponta para a compreensão da prática pedagógica como um ato político, um fazer pedagógico o qual está ligado à revisão de suas práticas educativas a partir dos sentidos e das suas intencionalidades, isto é, “as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens” (Franco, 2015, p. 605).

A respeito da trajetória profissional, foi possível identificar, em algumas falas, situações em que a presença negra dessas professoras provocou um certo desconforto para alguns pais de alunos.

[...] em janeiro começou o ano letivo uma das mães quando fui apresentada pra turma para os pais a mãe disse assim, mas tiraram aquela professora loira pra colocar essa aí?”. (Prof.a Tereza Benguela, 2022).

Além disso, o incômodo também ocorreu por parte de funcionários.

“Primeiro que quando eu chego na escola ninguém acha que vou ser a professora que eu vou assumir um cargo de faxineira merendeira, que eu vou fazer qualquer outra coisa menos de professor, isso aí é clássico entre nós mulheres negras”. (Prof.^a Lélia Gonzalez, 2022).

Essas narrativas demonstram que, nos seus respectivos percursos profissionais, as professoras já tiveram que lidar com situações em que seus corpos negros levaram as pessoas a questionarem a competência delas e até mesmo suas posições profissionais naquele espaço.

O descrédito referente à competência das mulheres negras e à posição profissional que ocupam, principalmente aquelas no campo intelectual, é algo muito ligado à ideia de subalternidade na qual as mulheres negras ainda são vistas por uma parte da sociedade em profissões de menor prestígio social, como as de faxineira, de babá, de cozinheira, dentre outras; esse é “um dos preconceitos mais difíceis de lidar é a relação negro=incompetente” (Gomes, 1995, p. 152), enfrentado por essas sujeitas na carreira profissional.

A respeito desses corpos negros docentes no espaço escolar, Santana (2011, p. 141) diz que “ao alcançar voos mais altos, ignore as bases de origem, desprendendo-se de seu território negro, fugir ao destino pode também representar a reconstituição de territórios negros em espaços que antes só foram

dos brancos, como a escola”, isto é, as professoras negras, ao ocuparem esse lugar de docentes na escola e ao enfrentarem as situações de racismo, acabam constituindo um novo território com possibilidades a uma educação antirracista.

É oportuno destacar que as trajetórias profissionais na Educação Básica dessas sujeitas negras foram igualmente marcadas por momentos de ressignificação na qual a valorização identitária negra das crianças são positivas a partir da intervenção pedagógica das docentes, assim como pela própria presença desse corpo negro no espaço educativo, ocupando uma posição de destaque intelectual.

“A mãe de uma aluna... Eu esqueci o nome dela ‘a minha filha nunca te falou e eu conheço ela nunca vai te falar, mas eu preciso te dizer no primeiro dia de aula quando ela chegou em casa ela chegou muito feliz e disse ela é negra, ela chegou muito feliz pulando dizendo eu não acredito: a minha professora é igual a mim’, e ela me falou isso eu já chorando lógico que chorei e ela disse: “Tu não sabe o quanto isso foi importante pra ela””. (Profa. Lélia Gonzalez, 2022).

Essa experiência nos ajuda a compreender como a representatividade negra, em um viés positivo com atividades pedagógicas, é importante para a construção identitária das/os educandas/os negras/os. Esses marcadores positivos são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, todavia devem perpassar pelo currículo escolar, incluídos nos planos de ensino e nos planos de aula, buscando alcançar o que pauta a legislação, ou seja, para além de uma ação pontual, pois

Não basta o desejo de trabalhar a questão racial, nem mesmo ser negro, são necessários contextos e condições que permitam ao professor qualificar a sua participação nos projetos educacionais gerais e naqueles voltados para as relações raciais. (Santana, 2011, p. 129).

Nesse sentido, mesmo com o desenvolvimento de atividades e de ações significativas desenvolvidas pelas professoras negras desta pesquisa, para uma maior efetivação desse trabalho, a inclusão da temática das relações étnico-raciais deve perpassar pelo currículo escolar, contribuindo com a perspectiva de uma educação antirracista, pois é um tipo de trabalho

[...] em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira. (Cavalleiro, 2005, p. 14).

Nessa perspectiva, algumas professoras revelaram que a preocupação em desenvolver práticas pedagógicas de valorização da identidade negra foi uma compressão internalizada no decorrer da carreira, que veio a partir de um atinar para diferentes situações, entre elas: a formação continuada, situações de racismo vivenciadas no ambiente escolar, participação em grupos de estudos e pesquisas, entre outros; entretanto, para algumas o seu reconhecimento identitário fazia com que já tocassem no assunto, porém de uma forma menos sistemática.

“Sempre foi uma preocupação minha, mas acabava sendo por muito tempo um trabalho pontual e um trabalho localizado na minha turma, eu não conseguia articular com outras turmas, outros colegas, e foi processual a ampliação dessa discussão, na minha disciplina, nos objetos do conhecimento, ao poucos eu fui entendendo e vendo como poderia trabalhar esse conteúdo na sala de aula com meu alunos, e isso passa claro por um processo de formação mas como eu sempre soube que era negra, eu sabia que tinha obrigação de trabalhar [...]”. (Profa. Lélia Gonzalez, 2022).

Como podemos verificar, o desenvolvimento das práticas pedagógicas da professora, no trato da valorização da identidade negra, foi repensado e modificado ao longo de sua trajetória; evidencia-se que, no caso dela e de outras professoras, o estudo e a formação continuada foram nortes para repensarem suas práticas pedagógicas e buscarem qualificar sua atuação sobre as questões étnico raciais.

No caso da professora Elza Soares, a preocupação em incluir estratégias nas suas práticas pedagógicas foi marcada por um momento em sua docência na Educação Infantil.

“[...] eu escutei uma mãe gritando na porta da escola ‘Meu Filho Não é Negro’... e foi marcante para mim porque eu comecei a pensar que aquela mãe estava ensinando para aquela criança como era ruim ser negro”. (Profa. Elza Soares, 2022).

Esse foi um momento (entre muitos outros) em que a professora refletiu que deveria buscar estratégias para desenvolver práticas pedagógicas em um viés de valorização identitária, dando foco também à valorização das características negras. Desse modo, a partir do compartilhamento dessa situação anteriores, identificamos como uma das práticas pedagógicas de valorização da identidade negra ações e atividades que valorizem as características negras (cor, cabelo, traços negros etc.) sendo uma prática pedagógica.

“Eu comecei na hora da rodinha... aí eu dizia: vou me descrever como eu sou, aí eu dizia que era uma mulher negra, marcava sempre negra; eu sou linda, sou isso e aquilo. Então,

eles passaram todos a se identificar como negros até os brancos, e eles precisam de identidade, até essa criança passou a se identificar, dizer que era negra. Eu não fui diretamente falar com ele, eu parti que se identificassem. Então, essas coisas que eu sempre levo muito... assim... de levar para crianças se identificarem comigo porque *pro* resto da sociedade pode não ser, mas eu trabalho na periferia com crianças muito pobre. Então, eu sou exemplo de sucesso *pra* eles”. (Profa. Elza Soares, 2022).

Da exposição desse relato e das outras professoras, podemos observar que, para esse grupo, uma das estratégias usadas é desenvolver, como prática pedagógica, discussões sobre a identidade dos/das estudantes, destacando a sua própria identidade negra, buscando levar à reflexão a partir da sua autoafirmação de uma identidade positiva das suas características negroides (valorização dos traços negros e da imagem negra), elemento este indicativo de uma prática pedagógica voltada à valorização da identidade, que contribui para uma educação antirracista, pois sinaliza para um dos elementos que aparecem na legislação (Brasil, 2004b).

Também foi possível observar nos relatos que as práticas pedagógicas das relações étnico-raciais, em um viés de valorização da identidade negra, aparecem no desenvolvimento de alguns componentes curriculares de forma transversal em assuntos nos quais as professoras julgam importante debater sobre o negro, como, por exemplo, a formação do Brasil.

“Eu parto do princípio da história... da nossa formação enquanto brasileiro de onde vem nossa história, buscar nossas raízes... através desse assunto iniciar o diálogo com os alunos, vendo como os negros fazem parte e que não pode ter essa diferenciação na nossa classe e do nosso povo, porque é uma coisa que está ligada a outra. Então, geralmente e a partir desse aspecto que começo a falar sobre o assunto dos negros na sala”. (Profa. Maria Firmina, 2022).

Identificamos aí estratégias para tratar o assunto da identidade negra aparecendo a princípio em momentos nos quais está em discussão a formação do Brasil, o que indica uma prática pedagógica mais “transversal” e preocupadas em mostrar a diferença ou diversidade do povo brasileiro. Isso também é um indicativo de uma prática pedagógica de valorização por sinalizar um dos aspectos da legislação (Brasil, 2004b).

Em relação a uma prática pedagógica sobre as questões da identidade negra por um viés antirracista, é possível perceber que as vozes das professoras ecoavam nas salas de aula.

“[...] a gente tenta trazer isso, eu e algumas professoras desde o início do ano, dentro do nosso projeto, dentro dos nossos conteúdos que nós verificamos o assunto que dá para se falar na questão racial, o que a gente vai estar trabalhando ao longo do ano”. (Profa. Ivone Lara, 2022).

Essa visão pode observada em outras falas.

“Então nós estamos trazendo essa temática de forma mais consciente e antes eu fazia assim: ‘no Dia da Consciência Negra’, a gente trabalhava assim por datas... agora, já faz parte um pouco mais da nossa prática mesmo: a gente tem escolhido novas leituras novas estratégias para trabalhar [...]. (Profa. Antonieta Barros, 2022).

“Eu uso a literatura, o recurso da leitura de mundo, da contação de história de forma lúdica que cada um se identifique e você trabalhar com a ludicidade, trabalhar com a música, canto, fala, o direito à fala, oralidade [...] e falar de negritude é um tema muito delicado hoje, no momento onde nós vivemos que somos atacadas mortas na rua simplesmente por ser mulher negra [...]. (Profa. Tereza Benguela, 2022).

263

Desse modo, as professoras demonstraram práticas pedagógicas que dão indícios sobre a preocupação da valorização da identidade negra sobre o que preconiza a legislação (Brasil, 2004b). Com isso, elas buscaram superar a prática de discutir sobre a temática apenas em momentos pontuais e comemorativos, incluindo o tema em suas rotinas. Nesse sentido, “superar esses limites também consiste em empenhar-se para que a incorporação desses conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapasse os tópicos especiais e/ou comemorativos”. (Romão, 2001, p. 165).

Desse modo, buscando um trabalho mais contínuo e comprometido com a temática, observamos também nas falas das professoras negras a preocupação em incluir em suas práticas pedagógicas as questões da valorização da identidade negra, por meio do uso da biblioteca, da leitura de livros e do uso literatura, aparecendo como estratégias para desenvolver as práticas pedagógicas nesse viés de valorização da identidade negra e de luta por uma educação antirracista.

“Eu comecei a pesquisar sobre isso de fomentar a vida das crianças nesses espaços da biblioteca da leitura para sensibilizar não só as crianças, mas meus colegas ali em torno da importância dessa temática daquele trabalho, de ter a biblioteca como espaço potencial pra fomentar a implementação da educação antirracista [...]”. (Profa. Marielle Franco, 2022).

Dessa forma, como podemos perceber, o recurso da literatura e do espaço da biblioteca aparecem como estratégias nas práticas pedagógicas referente à valorização da identidade negra, isto é, buscando elementos positivos da identidade negra, tais como histórias nas quais os personagens negros também sejam protagonistas.

“[...] livros novos diferentes para nós trabalharmos, a princesa negra, o menino maluquinho não precisa ser ter o cabelo loiro, outras histórias que nós podemos estar trabalhando com as crianças, então trazendo essa temática de forma mais consciente”. (Profa. Antonieta Barros, 2022).

Esses elementos aparecem principalmente nas falas das professoras que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A partir da exposição sobre a prática profissional, observamos que para essas professoras negras a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas no tocante à valorização da identidade negra é uma preocupação para maioria, tendo a questão da importância da sua própria representatividade negra, enquanto professoras da Educação Básica.

A esse respeito, temos mais um relato de uma das professoras.

“Eu me coloco na referência, eu não milito nesse sentido, mas eu vivo nessa questão e me sinto uma referência, mas não assim: “Eu vou porque sou a negra que vai fazer, não!” Eu sou uma professora como outra qualquer, mas eu sou negra, então a diferença é essa quem de nós aqui é negra então quando vem essas questões eu me sinto referência sim quando tem uma discussão aqui e vem a questão do preconceito, desvalorização discriminação eu me imponho enquanto negra”. (Profa. Luciana Lealdina, 2022).

Dessa forma, em relação à representatividade negra na escola básica, as professoras se tornaram referência para todo o alunado independentemente da cor/raça, compreendendo que todas/os educadoras/res (negras/os e não negros) devem ter uma prática em um viés antirracista que possibilite uma educação mais justa e igualitária para todos (Brasil, 2018).

Contudo, o fato de essas sujeitas vivenciarem o racismo em suas vidas e compreenderem que ser mulher negra e ocupar o cargo de professora, em um espaço privilegiado que é a escola, demonstra uma necessidade pedagógica política e social frente à identidade profissional e racial.

Sendo assim, é na escola, onde o segmento negro historicamente ficou excluído por um tempo, que o trabalho para sensibilizar as educandas/educandos deve ser mais efetivo, debatendo-se sobre a importância de se combater as ações discriminatórias raciais, buscando a valorização de toda e qualquer identidade, assim como a da identidade negra que muitas vezes foi estereotipada e subalternizada ao longo dos anos.

Considerações finais

Os achados desta pesquisa mostram que as professoras negras entrevistadas desenvolveram suas práticas pedagógicas comprometidas também com valorização da identidade negra, movimento esse marcado por seu pertencimento racial, compreendido a partir de um posicionamento político e social, ocupando um espaço de poder que é a escola na função docente.

Elas, portanto, desenvolveram práticas pedagógicas ao longo do ano letivo, pois a maioria foca em práticas que buscam valorizar as características negras. Em relação às outras práticas, as docentes discutiam essa questão a partir de conteúdo que versam sobre a formação nacional brasileira. Algumas professoras também realizaram atividades pontuais e de forma mais transversal sobre o tema, por meio de recursos literários (livros, contação de história) e no espaço da biblioteca.

O estudo ainda nos permitiu inferir que as mudanças legais trazidas a partir da instituição da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e a construção de outros documentos legais desenvolvidos ao longo da última década, pós-promulgação dessa Lei que obriga a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas brasileiras (2004 a 2014). Essas ações contribuem para o desenvolvimento de um currículo antirracista, movimento este que teve o protagonismo das mobilizações sociais negras, tendo destaque as mulheres negras como protagonistas e “propulsores” das transformações, abrindo possibilidades para a construção de uma educação antirracista.

Portanto, a nossa pesquisa se configura, também, um alerta à luta por uma educação antirracista cuja obrigação é de qualquer educador/a independente de sua raça, gênero, crença ou quaisquer outros marcadores sociais. Nesse sentido, a valorização da identidade negra é urgente e tem amparo legal para ser efetivada, demonstrando a necessidade das práticas voltadas à construção de novas práticas pedagógicas que estão presentes nos diferentes relatos das professoras entrevistadas, o que, por fim, este trabalho possa ser uma fagulha no estímulo de novas pesquisas sobre a educação antirracista.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELÉM. Câmara Municipal. **Lei nº 7.685**, de janeiro de 1994. Belém: Câmara Municipal de Belém, 1994. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/19726978/lei-n-7685-de-17-de-janeiro-de-1994-do-municipio-de-belem/atualizacoes>>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: CNE, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: CNE, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais>. Acesso em 20 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CAVALLEIRO, E. Apresentação. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005, p. 9-10.

CAVALLEIRO, E. Introdução. *In*: BRASIL, **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006, p. 15-28.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília: Inep, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Acesso em: 20 set. 2022.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. Revista *online*. v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12_iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2019

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. *In*.: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161-178.

SANTANA, Patrícia, **Professor@s Negr@s**: trajetórias e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-35.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*.: FONSECA, M.; SILVA, C.; FERNANDES, A. (org.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 11-40.

Entrevistas

BARROS, Antonieta. [41]. [set. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimentel, Belém, Pará. 19 set. 2022.

BENGUELA, Tereza, [42]. [ago. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimentel. Belém, Pará. 5 ago. 2022.

FIRMINA, Maria. [50] [ago. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimentel, Belém, Pará. 22 ago. 2022.

FRANCO, Marielle. [41] [set. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimentel. Belém, Pará. 9 set. 2022.

LEALDINA, Luciana. [55] [ago. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimenta Pimentel, Belém, Pará. 5 ago. 2022.

GONZALES, Lélia. [38]. [ago. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimentel, Belém, Pará. 15 ago. 2022.

SOARES, Elza. [47]. [set. 2022]. Entrevistadora: Thaís Pimentel, Belém, Pará. 10 ago. 2022.