



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO NASCIMENTO

**HISTÓRIAS DO POVO NEGRO CONTADAS NA ESCOLA**

Recife  
2021

IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO NASCIMENTO

## **HISTÓRIAS DO POVO NEGRO CONTADAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

N244h Nascimento, Irene Kessia das Mercês do.  
Histórias do povo negro contadas na escola. / Irene Kessia das Mercês do  
Nascimento. – Recife, 2021  
109 f.

Orientadora: Maria da Conceição dos Reis.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.  
Inclui Referências.

1. Relações Étnico-raciais. 2. Afrocentricidade. 3. População Negra -  
história. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Reis, Maria da Conceição dos.  
(Orientadora). II..Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-090)

IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO NASCIMENTO

## **HISTÓRIAS DO POVO NEGRO CONTADAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por videoconferência em 27/08/2021

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Márcia Regina Barbosa (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Cicera Nunes (Examinadora Externa)  
Universidade Regional do Cariri

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força, coragem, paciência e motivação para realizar essa dissertação de mestrado e o curso de mestrado como um todo.

Aos(Às) autores(as) negros(as) que já se foram, mas que deixaram seus legados a serem seguidos e que ainda empoderaram e fortalecem o povo preto, atualmente na luta do combate ao racismo.

Aos funcionários, professores e estudantes da rede municipal de ensino de Paulista, por todo apoio dado à pesquisa, por acreditarem nela e pelo acolhimento em sua rede municipal de ensino.

À FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco), por aceitar, acreditar e investir nessa pesquisa. Demonstro toda minha gratidão por todo acompanhamento.

Aos meus avós maternos, **Maria Raimunda Pereira das Mercês** (*in memoriam*) e **Esmeraldino Pereira das Mercês** (*in memoriam*), e aos paternos, **João Jacinto do Nascimento** e **Irene de Oliveira** (*in memoriam*), que foram exemplo de resistência e deixaram um bom legado a ser seguido.

Agradeço imensamente à minha mãe, **Evanise Pereira das Mercês** (Vaninha), ao meu pai, **Cleginaldo Jacinto do Nascimento** (*in memoriam*), por sempre me incentivarem a estudar e a lutar pelos meus sonhos.

Como também agradeço aos meus tios paternos, **Agrinaldo Jacinto do Nascimento** e **Maria do Carmo Silva do Nascimento**, e aos meus tios maternos, **Edvaldo Pereira das Mercês** (*in memoriam*) e **Edza Maria Pereira Carnáuba**, por todo incentivo dado, por acreditarem em mim na busca dos meus objetivos.

Não poderia deixar de agradecer aos meus primos, que sempre me incentivaram a correr atrás dos meus objetivos, a fazer um curso superior e ingressar no curso de mestrado, sendo eles: **Agrinaldo Jacinto do Nascimento Junior (Junior)** e **Josenildo Jacinto do Nascimento (Nido)**.

Agradeço também aos meus amigos **Alexsandro Alberto da Silva**, **Jussara Peregrino**, **Maria Lucia dos Prazeres**, **Magna Sales Barreto**, **Edmilton Amaro da Hora Filho**, por toda palavra de força, incentivo,

conhecimento compartilhado, por acompanhar o desenvolvimento da minha dissertação e me incentivarem a continuar estudando.

Demonstro toda minha gratidão à Professora **Dra. Maria da Conceição dos Reis**, orientadora e líder do LABERER, grande amiga e companheira, por acreditar em mim e por aceitar o desafio de construirmos juntas essa pesquisa científica sob a luz da afrocentricidade. Agradeço também sua paciência com o meu desenvolvimento, por todas as orientações, por todo o incentivo, me encorajando-me sempre a avançar e ampliar os horizontes dessa pesquisa. Minha eterna gratidão por tudo.

Gratidão a todos os integrantes do **Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (LABERER CE/UFPE)**, por todo conhecimento compartilhado, por todo incentivo dando, como também toda união à ajuda dada uns aos outros, fortalecendo e empoderando os membros do grupo para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos de todos.

Agradeço também a todos meus amigos **da turma 37 do Mestrado em Educação ingressante em 2019**, por estarmos juntos, unidos e fortalecendo uns aos outros, tirando dúvidas, compartilhando conhecimento com o objetivo de escrevermos juntos um texto de dissertação com qualidade.

À minha banca de qualificação, composta pelas Professoras **Aurenéa Maria de Oliveira e Cicera Nunes**, por todas as contribuições dadas na minha qualificação e por me incentivarem a seguir adiante, com orientações bastante didáticas e fundamentais para os caminhos metodológicos.

Gratidão a todos os professores das disciplinas que cursei, em todo o curso de mestrado desde 2019, seja as disciplinas obrigatórias e eletivas, por todo o incentivo dado, por todas as contribuições para o fortalecimento da pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-PPGEdu, por toda a atenção dada aos estudantes, pelo comprometimento e acolhimento comigo e com todos os estudantes.

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectiva africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. (ASANTE, 2009, p. 3)

## RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Histórias do povo negro contadas na escola*, tem como objetivo: analisar como a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 está presente nas histórias contadas sobre o povo negro em uma escola da Rede Municipal de Paulista/PE, em que se buscou trazer à tona o seguinte problema: considerando a Lei nº 10.639/2003, quais histórias sobre o povo negro são contadas na escola do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Paulista? Como hipótese, refletimos que tal abordagem possibilitará aos(as) estudantes negros(as) perceberem e conhecerem o protagonismo de sua ancestralidade a partir da construção de sua identidade negra, afirmando, assim, o que está proposto na Lei 10.639/2003, a qual contribui para afirmação da cultura africana e afro-brasileira dentro da escola. Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, tendo, como instrumento de coleta de dados, o questionário para delimitar os(as) sujeitos(as) a entrevista semiestruturada, como aporte metodológico, a história oral definida por Alberti (2005). O marco teórico dessa pesquisa é a Teoria da Afrocentricidade, defendida por Molefi Kete Asante (2014), direcionada nos conceitos da centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social, e agência. Os resultados dessa pesquisa apontaram que as histórias do povo negro contadas na escola ocorrem de forma tímida e silenciada, mesmo que seja uma tentativa de cumprir a Lei 10.639/03, necessitando que se ampliem os conteúdos relacionados à temática afro.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Lei nº 10.639/03; História do Povo Negro; Afrocentricidade.

## ABSTRACT

This dissertation, entitled *Stories of black people told at school*, aims to: analyze how the obligation of Law No. 10.639/2003 is present in the stories told about black people in a school of the Municipal Network of Paulista/PE, in which it was sought bring up the following problem: considering Law 10.639/2003, which stories about black people are told in the elementary school of the municipal education system in Paulista? As a hypothesis, we reflect that such an approach will allow black students to perceive and know the protagonism of their ancestry from the construction of their black identity, thus affirming what is proposed in Law 10.639/2003, which contributes to the affirmation of African and Afro-Brazilian culture within the school. This research is characterized as qualitative, having, as a data collection instrument, the questionnaire to delimit the subjects to the semi-structured interview, as a methodological support, the oral history defined by Alberti (2005). The theoretical framework of this research is the Afrocentricity Theory, defended by Molefi Kete Asante (2014), focused on the concepts of centrality/marginality, psychological, cultural and social location, and agency. The results of this research showed that the stories of black people told at school occur in a shy and silent way, even if it is an attempt to comply with Law 10.639/03, requiring the expansion of contents related to the Afro theme.

**Keywords:** Ethnic-racial relations education; Law No. 10.639/03; History of the Black People; Afrocentricity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CIDADE DO PAULISTA COMO CAMPO DE PESQUISA .....	25
<b>2 AFROCENTRICIDADE COMO FORTALECIMENTO DA HISTÓRIA NEGRA DENTRO DA ESCOLA</b> .....	33
2.1 CONHECENDO A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE .....	34
2.2 OS CONCEITOS AFROCENTRADOS .....	39
<b>2.2.1 Localidade e Marginalidade</b> .....	39
<b>2.2.2 Conscientização</b> .....	41
<b>2.2.3 Agente/Agência</b> .....	45
2.3 EDUCAÇÃO AFROCENTRADA .....	47
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	59
3.1 CONHECENDO AS REALIDADES VIVIDAS DO CAMPO DE PESQUISA .....	70
<b>4 HISTÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DA LEI Nº 10.639/03 EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO PAULISTA</b> .....	72
4.1 A OBRIGATORIEDADE DA LEI Nº 10.639/03 NAS HISTÓRIAS CONTADAS NA ESCOLA .....	72
4.2 TEMÁTICAS ABORDADAS NA ESCOLA SOBRE A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA .....	79
<b>4.2.1 Localização da pessoa negra nas histórias contadas na escola</b> .....	86
4.3 FORTALECIMENTO DE ESTUDANTES NEGROS(AS) NAS HISTÓRIAS CONTADAS NA ESCOLA .....	92
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
<b>APÊNDICE A — INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b> .....	105
<b>APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTAS REMOTAS</b> .....	107

<b>APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>109</b>
--	------------

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar como as histórias do povo negro estão sendo contadas na escola de educação básica e como elas possibilitam fortalecer os(as) estudantes negros(as).

A pertinência da escolha do tema de pesquisa — histórias do povo negro — dá-se diante da violência ocasionada pelo racismo, a partir do qual, acreditamos, que uma das formas de ser desestruturado é a partir da circulação das verdadeiras histórias do povo negro. Estas contribuem para a promoção de igualdade racial dentro da escola e para o respeito às diversidades e às pluralidades, fortalecendo, assim, o legado histórico dos(as) estudantes negros(as).

O tema dessa pesquisa leva-me a memorar a trajetória escolar à qual fui submetida, lembrando as dificuldades que tive enquanto estudante negra durante a antiga primeira série do Ensino Fundamental, em uma instituição privada de ensino, na qual sofria discriminação dos(as) alunos(as) por ser negra e por ter cabelos crespos.

A professora regente na turma não se importava com a situação e não percebia os fatos ocorridos. Esta é uma recordação negativa de minha infância, que me deixou marcas e lembranças do racismo vivido até os dias atuais, tendo eu mesma, na época, dificuldades no processo educativo e nos relacionamentos, que se estenderam durante todo o contexto escolar. Já na antiga segunda série, hoje, terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, tive a oportunidade de estudar em outra escola, porém não conheci, de fato, as verdadeiras histórias negras. Apenas conhecia as histórias contadas nos livros didáticos de forma preconceituosa, sem suas verdadeiras origens.

A escola em que estudei não colaborou com o fortalecimento de minha identidade negra. Pelo contrário, a instituição de ensino não observou profundamente as relações identitárias dos(as) alunos(as) negros(as), tendo uma visão limitada dos conflitos existentes na escola, não contextualizando os fatos, fazendo com que ocorressem e fossem naturalizadas práticas racistas na escola.

Minha trajetória na academia sobre a temática étnico-racial iniciou-se quando tive um encontro pessoal e científico sobre estas questões nas aulas, no grupo de pesquisa, nos estágios curriculares e nas pesquisas; nesse período, sempre me

questionava em relação ao silêncio e à opressão ocorrida dentro da escola em relação aos estudantes negros.

Quando fui oportunizada, através da professora Maria da Conceição dos Reis, a pesquisar sobre a Lei nº 10.639/03 e aprofundá-la nos contextos de ensino, comecei a me envolver com os estudos sobre a Lei no GEPAR (Grupo de Estudo e Pesquisa em Autobiografia Racismo e Antirracismo na Educação), na época coordenado pelas professoras do Centro de Educação, Maria Auxiliadora Martins e Maria da Conceição dos Reis.

O meu envolvimento na participação nas discussões do grupo de pesquisa me permitiu aprofundar nos estudos sobre autores que dialogam com a referida lei. O grupo se encontrava sempre quinzenalmente, para estudo e aprofundamento de teóricos da educação que discutissem assuntos relacionados ao tema. O GEPAR, na sua grande maioria, era composto por alunos(as) da graduação em Pedagogia da mesma instituição. Além de estudos, aconteciam também com os(as) integrantes reuniões para planejar e organizar projetos de extensão e ações voltadas à reflexão sobre a consciência negra, seja dentro do próprio Centro de Educação/UFPE ou em escolas estaduais de Pernambuco.

No GEPAR tive a oportunidade de participar da pesquisa intitulada: “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Pedagogia da UFPE no período de 2003 a 2013”, sob a orientação da professora Maria da Conceição dos Reis; também tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com a seguinte temática: “A presença da Lei nº 10.639/03 nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Pedagogia na UFPE”, realizado nos anos de 2014/2015, sob a orientação da mesma professora. Em relação ao projeto de extensão, participei das rodas de diálogos dos 35 anos do Movimento Negro de Pernambuco, que abordou vários debates sobre o movimento no auditório do Centro de Educação no ano de 2014, com a presença de militantes de grande relevância para o estado de Pernambuco.

Assim, as minhas vivências em relação à problemática dessa pesquisa deram-se dentro do espaço acadêmico, e acontecem até os dias atuais com estudos e investigações que problematizam a proposta da lei, considerando-a de fundamental importância à educação básica, pois, com ela afirmamos nossa cultura, identidade e ancestralidade.

As considerações pessoais que envolvem a Lei nº 10.639/2003, durante minhas experiências, estiveram aprofundadas em diversos momentos vividos durante a minha graduação.

Todavia, durante meu período escolar, a falta de uma educação antirracista foi imposta para mim durante muitos anos, deixando-me oprimida e sem o devido conhecimento sobre a cultura negra, o que fez refletir durante minha trajetória acadêmica nos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, seja em pesquisas, aulas e na experiência docente.

Nesse período, a escola não tinha a preocupação efetiva de apresentar as histórias negras para os(as) estudantes. Com o passar do tempo foi necessária uma lei para que fossem apresentadas as histórias negras dentro das escolas de forma mais assertiva. Assim, surgiu a Lei Federal Nº 10.639/2003, sendo uma conquista do Movimento Negro no Brasil, que, durante anos, lutou para que, nas escolas da educação básica, fosse incluída a temática étnico-racial em seus currículos. Com ela, os(as) alunos(as) compreenderiam suas raízes na formação da cultura brasileira e teriam espaço de diálogo no combate ao racismo.

A Lei nº10.639/03, atualmente alterada pela Lei nº 11.645/08, foi um marco histórico da conquista do Movimento Negro Unificado, que se sentiu incomodado com os casos de racismo nas escolas e a falta de representatividade da cultura negra nas instituições brasileiras.

Segundo Santos (2005), de forma organizada, o Movimento Negro Unificado, de várias partes do Brasil, e os intelectuais negros militantes criaram uma agenda de reivindicações no ano de 1950, no que se refere aos aspectos educacionais sobre a história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Para o Movimento Negro, a escola precisaria compreender detalhadamente a importância do negro para sociedade brasileira, localizando os(as) negros(as) em suas origens culturais, pois, segundo Nascimento (1978, p. 95), “O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural”. Esse controle na estrutura de discriminação cultural no espaço escolar ocorre quando esta possibilita, em suas práticas de ensino, apresentar de forma eurocêntrica suas ideologias e filosofias de acordo com suas preferências estruturando e controlando o sistema educativo, não dando possibilidade aos(as) alunos(as) de expressarem o que eles realmente se identificam culturalmente.

São problemáticas como essas que fizeram o Movimento Negro Unificado refletir em ações de combate ao racismo nas escolas. Segundo Santos (2005), no I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, o movimento negro unificado apresentou suas reivindicações, das quais a maioria delas estiveram voltadas para o combate ao racismo em sala de aula, à valorização da cultura negra e suas condições de acesso e permanência no ambiente escolar (HASENBALG, 1996).

Diante dessas problemáticas refletidas pelos autores, compreendemos que a história de luta do movimento negro já vem ocorrendo há um certo tempo; que a luta de combate ao racismo do passado é a mesma do presente, ocorrendo também em protestos, reivindicações em congressos, seminários e demais lugares. A escola, por exemplo, poderia ser um lugar de fortalecimento da cultura africana e afro-brasileira de forma mais empoderada atualmente, já que existe uma luta antiga dos movimentos sociais no combate ao racismo.

Segundo Santos (2005), um fato histórico ocorreu na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986. Posteriormente, durante o governo do presidente José Sarney, formou-se a Assembleia Nacional Constituinte no ano de 1987, quando, durante essa Assembleia, os militantes do movimento negro unificado, articulados e mobilizados dois anos antes, pediram que, na Constituição Federal, fosse incluído o respeito do sistema de ensino brasileiro em relação à cultura africana e afro-brasileira, foi solicitado que também fosse inserida, no currículo escolar, a temática étnico-racial. Além disso, reivindicou-se que ficassem proibidas quaisquer atitudes de violência social em relação aos preconceitos à religião de matriz africana, como também o racismo de cor.

Além dessa assembleia, na década de 1990 ocorreram também outras ações do movimento negro, como a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida em 20 de novembro de 1995 no Distrito Federal. Durante a marcha, os militantes entregaram ao presidente um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial; nesse plano continham várias ações de implementação do ensino da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, visando à formação dos professores, à inclusão da temática negra nos livros didáticos, revisando todo conteúdo discriminatório contra a pessoa negra apresentada no livro.

Diante dessa problemática, os movimentos negros de vários municípios brasileiros começaram a impedir a disseminação nos livros didáticos que contivessem qualquer forma de racismo e preconceito racial, como também a inclusão no currículo escolar da história da cultura africana e afro-brasileira, visando ainda à formação dos professores sobre a temática africana e afro-brasileira em sala de aula. Os primeiros municípios a adotarem, ainda na década de 1990, o combate ao racismo e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, através da lei orgânica nos conteúdos de sala de aula, foram: Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Teresina na década de 1990.

Depois dessas aprovações em leis orgânicas em diversos municípios do Brasil, com o objetivo de implementar ações de combate ao racismo no ambiente escolar e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, foi durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, que a referida Lei foi aprovada no Congresso Nacional, alterou a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação — nos artigos 26A e 79B, que obrigam, nos Ensinos Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Nessa conjuntura, as autoras Reis e Silva (2015) desenvolveram um projeto de pesquisa intitulado “A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas Pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação”, cujos resultados apontaram que muitas ações políticas ainda precisam ser implantadas e implementadas no estado de Pernambuco para a efetivação da educação das relações étnico-raciais.

Dessa maneira, segundo Gomes (2012), com a aprovação da referida lei, a escola teve de pensar em novos paradigmas e métodos de ensino que levem os(as) alunos(as) a refletirem sobre a história da cultura afro-brasileira e africana, fazendo com que o(a) aluno(a) venha conhecer suas verdadeiras histórias. Conforme a autora, a instituição escolar deve ter o papel social de mediar informações necessárias que venham a consolidar tudo que a população negra construiu e viveu em sua vida, para que eles se reconheçam e tenham a possibilidade de se reafirmarem sobre suas verdadeiras origens.

O reconhecimento da população negra em relação às suas origens está na tomada de decisão em sua afirmação política e social sobre sua identidade negra nas conquistas de seus direitos sociais. O espaço escolar pode também contribuir na luta por esses direitos, quando se oportunizam informações para cada cidadão sobre seus direitos e deveres conforme a legislação que está em vigor em nosso país. Com a

transmissão desses conhecimentos, rompe-se o silêncio ocasionado pelo racismo e abrem-se janelas de luta por uma igualdade social entre os indivíduos.

Diante disso, a escola deveria apropriar-se em afirmar o que propõe a lei de forma contextualizada; não só lembrar as datas comemorativas, no dia 13 de maio — dia da abolição da escravatura —, ou no 20 de novembro — dia da consciência negra —, mas também poderia contar histórias para os(as) alunos(as) de como se deu a luta dos povos negros por igualdade racial, desde os princípios da história até os dias atuais, pois a luta é contínua e o(a) negro(a) precisa conquistar o espaço na sociedade em diversos lugares. A escola, quando não destaca as verdadeiras histórias contadas sobre a população negra, silênciam as verdadeiras origens dos(as) alunos(as), fortalecendo, assim, o racismo.

Quando, dentro da escola, existem atividades focadas em histórias sobre as contribuições das culturas afro-brasileiras e africanas são abertos espaços para práticas pedagógicas escolares antirracistas, sensibilizando uma revolução nas mentes dos(as) alunos(as). Neste caso, estes(as) são acolhidos(as) com histórias africanas e afro-brasileiras, refletindo que o mundo não é apenas formado por histórias dos homens brancos, pertencentes a uma classe dominante, mas sim por uma diversidade de histórias e sujeitos(as).

Conforme Gomes (2012), é na escola que são construídas estratégias de transformação de poder, visando ao empoderamento dos(as) estudantes negros(as), como possibilidades de mudança social que objetivem uma educação comprometida e democrática, contemplando a pluralidade e a diversidade, pois é assim que se constrói e se fortalece o próximo.

A escola, como uma instituição social, também pode propor estratégias para que seja alcançado um fortalecimento de novas histórias africanas e afro-brasileiras, não apenas as histórias contadas pelos livros balizados por uma ideologia preconceituosa e opressora. Não basta apenas refletir sobre as histórias contadas em palestras e rodas de diálogo. É necessário sensibilizar os(as) alunos(as) para que venham a contribuir para o fortalecimento de outros(as) estudantes, pois muitos deles(as) não vivem as suas verdadeiras histórias por serem silenciados(as) pela cultura dominante.

Diante das práticas racistas recorrentes na sociedade, após a aprovação da Lei, em 2004, foram criadas também as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, apontando vários caminhos de combate ao racismo, sendo

um deles a superação da indiferença, injustiça e desqualificação de negros(as). Pois é com a força política das orientações das Diretrizes seguidas pelas escolas que a visão de uma prática antirracista que a população negra se empodera em suas raízes de matriz africana e afro-brasileira com novas histórias que podem ser contadas sobre a população negra dentro da sala de aula.

As políticas públicas de combate ao racismo vigente atualmente na legislação brasileira foram discutidas e pensadas por pressão dos movimentos sociais, que estavam incomodados com a forte presença de preconceito e discriminação racial na sociedade. Como foi citado anteriormente em 2003, por exemplo, foi criada a Lei nº 10.639/03, que altera a LDB, de 1996, visando incluir, no currículo oficial, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No entanto, com o passar dos anos, por pressão dos movimentos sociais, foi criada a Lei nº 11.645/08, alterando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A Conquista da aprovação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada para lei nº 11.645/08 pelos movimentos sociais, foi de extrema importância para a população Negra. No Brasil colônia em que predodominavam a educação dos jesuítas, os direitos de ter acesso à escola e ao ensino eram negados para os escravos, nos períodos escolares da infância, adolescência e da fase adulta. Posteriormente, através do decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, os escravos já adultos, para terem acesso ao ensino, dependeriam da disponibilidade dos(as) professores(as) para ensiná-los. Com o passar do tempo, o decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, determinava que o povo negro só podia estudar no período noturno; na época diversas estratégias foram esquematizadas para impedir o acesso em massa dessa população nos espaços escolares.

Depois de mais de um século, com a efetivação da Constituição de 1988, o Brasil buscou colocar em prática a democracia, enfatizando a cidadania e a dignidade da pessoa humana, de forma a inviabilizar as práticas de racismo e preconceito na sociedade. Nessa tentativa de combate ao racismo, a legislação constituiu o racismo como um crime através da lei nº 7716, de janeiro de 1989, caracterizando-o como uma manifestação que exclua ou discrimine pessoas em função de sua cor, etnia ou raça. A referida lei é conhecida como lei do antirracismo, que é uma grande conquista da luta pela igualdade racial em todo Brasil.

A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observou-se um grande avanço das discussões acerca das relações raciais no Brasil, no tocante às diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra.

Foi diante dessa discussão abordada na Conferência que, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (SEPPIR). Com a criação dessa secretaria, a questão racial se torna prioridade nas pautas políticas públicas do país. A SEPPIR tornou-se uma entidade responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra (BRASIL, 2004).

Em 2004, elaborou-se um documento de orientação para as instituições de ensino. Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada para lei nº 11645/08, institui-se a resolução de Nº 1, de 17 de junho de 2004, pelo Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. Nesse documento, descrevem-se as orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Através das orientações das Diretrizes, as histórias podem ser contadas nas escolas de forma diferenciada em várias áreas do currículo escolar de forma transversal, como, por exemplo, os conteúdos a serem trabalhados voltados para as histórias de personagens negros, como Zumbi dos Palmares<sup>1</sup>, Dandara<sup>2</sup>, Carolina Maria de Jesus<sup>3</sup>. Além destas, há ainda as próprias histórias contadas pelos(as) alunos(as) oralmente, diante das observações deles(as) sobre as histórias negras. Contudo, essa narrativa só acontece quando, dentro da instituição, há espaços democráticos para as histórias negras e para as verdadeiras origens destes indivíduos.

---

<sup>1</sup> Zumbi dos Palmares foi um grande líder de resistência negra da comunidade quilombola no município de Palmares no estado de Pernambuco, na divisa com o estado de Alagoas.

<sup>2</sup> Dandara era uma mulher negra da comunidade quilombola dos Palmares, atual município do estado de Pernambuco, esta era esposa de Zumbi, foi uma grande líder que lutou pelos problemas da época relacionados aos padrões de gênero imposto às mulheres, pois ainda hoje essa problemática persiste.

<sup>3</sup> Carolina Maria de Jesus era uma mulher negra, pobre, neta de escravos e moradora de favela no interior de Minas Gerais na cidade de Sacramento, ela era uma grande escritora e seus livros retratavam a realidade social vivida pela autora na época.

Pois, conforme as Diretrizes, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana envolve a articulação entre passado, presente e futuro, relacionando-os à construção do pensamento produzido em diferentes momentos do povo negro.

O(A) professor(a) quando em sala de aula apresenta estratégias de ensino, as quais devem levar em consideração todo o contexto do povo negro, em um dado momento da história, sensibilizando e apresentando aos(às) alunos(as) histórias que são contadas sobre o povo negro em diversas formas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com as Diretrizes, pode-se ensinar essas histórias em diferentes meios, sendo atividades curriculares ou não, tendo em vista a compreensão e interpretação de forma crítica às histórias contadas nas escolas, na perspectiva de que formule conceitos e opiniões, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana (BRASIL, 2004).

As Diretrizes também apontam para a importância do envolvimento dos(as) alunos(as) em trabalhos com projetos sociais para que eles(as) venham a se envolver com a temática étnico-racial e se encorajem a assumir suas verdadeiras identidades, tendo como objetivo buscar o respeito e valorização de visões de mundo e o pensamento de cada um (BRASIL, 2004).

Quando os(as) alunos(as) da educação básica dos anos iniciais se envolvem em estudos étnico-raciais, através de projetos, compreendem o sentido que a cultura negra tem em suas vidas, reconhecendo suas contribuições sociais. Esse processo de sensibilização possibilita ao(à) professor(a) ministrar aula aos(às) estudantes de forma transversal, perpassando todos os conteúdos curriculares da escola, a fim de que o(a) educando(a) compreenda que, em toda área do currículo escolar, existem traços de origens de matriz africana e afro-brasileira.

Promover, dentro da escola, ações voltadas para o combate ao racismo nunca é demais. O racismo existe, basta termos um olhar sensível para os(as) negros(as) e para todo o processo histórico de opressão vivido por eles(as). Ser negro(a) e afirmar-se como negro(a) se constitui uma problemática para muitos(as) deles(as), pois são oprimidos(as) por afirmar suas raízes culturais constantemente.

Segundo Almeida (2018), o racismo é classificado de três formas: individual, institucional e estrutural. Para o autor, o racismo individual acontece com uma lógica “patológica”, de cunho individual ou coletivo, ou seja, para ele o racismo é considerado

como uma doença que separa os seres humanos dificultando as relações sociais por conta da cor negra.

Um outro conceito destacado pelo autor é do racismo institucional, que está relacionado aos privilégios que as instituições oferecem a determinados grupos de acordo com sua raça, ou seja, uma discriminação entre os grupos de pessoas. Já sobre o racismo estrutural o autor afirma que é uma concepção estrutural de racismo, a qual está relacionada ao racismo institucional, pois ele que determina suas regras diante de uma ordem social estabelecida.

Portanto, vejamos que, diante dos conceitos apresentados pelo autor sobre o racismo, seja ele individual, institucional e estrutural, que ocorrem em diversos espaços, é necessário que a humanidade também conheça e evite ações de discriminações e ações de racismo entre os seres humanos.

Segundo Freire (2005), a escola deve ser um espaço social que mostre para os(as) alunos(as) a realidade, esclarecendo suas dúvidas, mostrando quais as filosofias dominantes no Brasil. O(A) professor(a) não deve apresentar o que realmente lhe convém, mas sim trazer as realidades vividas pelos povos negros, esclarecendo os fatos vividos.

Nas vivências pedagógicas, o(a) professor(a), quando discutir com os(as) alunos(as) a presença das histórias negras, em toda diversidade do currículo escolar, poderia incluir, por exemplo, os(as) autores(as) negros(as) que fazem parte da literatura do Brasil e de países do continente africano, os(as) quais contam as verdadeiras origens do povo negro, dentre eles(as): Joel Rufino dos Santos<sup>4</sup>, Djamila Ribeiro<sup>5</sup>, Conceição Evaristo, Chimamanda Ngozi Adichie<sup>6</sup>.

As histórias contadas pelos povos negros através da matemática são apresentadas, por exemplo, no blog *Representatividade Importa* (2015), disponibilizando jogos que ajudam os(as) alunos(as) a pensarem e a refletirem, como: Borboleta (Moçambique), Shisima (Quênia); Mancala (continente africano), Ampe (Gana). No campo da matemática existem muitos jogos que facilitam o processo de

---

<sup>4</sup>Joel Rufino dos Santos é historiador e também autor de vários livros sobre a cultura africana e afro-brasileira, destacando-se suas reflexões e atuação contra o racismo no Brasil.

<sup>5</sup>Djamila Ribeiro é professora, escritora e ativista social, atua corajosamente na denuncia da violência e a desigualdade social contra negros e mulheres.

<sup>6</sup>Chimamanda Ngozi Adichie é uma mulher negra nigeriana, que se destaca como escritora na área de literaturas africanas, tendo seus livros traduzidos em mais de trinta idiomas.

ensino e aprendizagem e contribuem de forma positiva para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), fazendo com que eles(as) possam refletir e pensar melhor.

Já nas histórias contadas pelos(as) negros(as) através da linguagem verbal há muitas palavras que fazem parte do nosso vocabulário trazidas de origem banto, as quais permanecem em uso: “cachaça”, “dendê”, “fuxico”, “berimbau”, “quitute”, “cangaço”, “quiabo”, “senzala”, “corcunda”, “batucada”, “zabumba”, “bafafá” e “axé”. São palavras faladas em nosso cotidiano que foram trazidas por pessoas de várias nações do continente africanos. Além disso, existem diversos provérbios e contos africanos: “A menina que não falava”; “Duas mulheres”; “A origem do tambor”; “A lua feiticeira e a filha que não sabia pilar”; “A lenda do tamborino”; “O jabuti e o leopardo”; “A onça e a raposa”. Estes constituem uma variedade de contos vindos de países africanos que podem ser trabalhados em sala de aula (REPRESENTATIVIDADE IMPORTA, 2015).

Podem ser contadas as histórias negras através da dança, dentre as quais destacam-se o frevo, o maracatu, o afoxé, sendo originárias de histórias passadas do povo negro e de suas representações corporais. Na ciência e geografia temos as vegetações, como os baobás, *Commelina Africana* (grama), Capim Elefante (grama), árvore do Candelabro, todas elas com suas histórias e significados.

Na culinária temos vários pratos afro-brasileiros, como a feijoada, o mungunzá, o cuscuz, o vatapá, o acarajé e diversos pratos tradicionais que fazem parte da mesa do brasileiro em nosso dia a dia, cada um deles com seus significados históricos e culturais.

Segundo Gomes (2012), existe uma diversidade de conteúdo a ser trabalhado para o fortalecimento da história da cultura afro-brasileira e africana como foi citado anteriormente, pois, segundo a autora, tornar uma escola antirracista em um país conservador é um desafio. Essas práticas só se tornam efetivas quando são quebradas as barreiras das desconfianças e são abertas as janelas da liberdade, prevalecendo a harmonia entre as culturas dominantes e periféricas. São ações, gestos e palavras que podem ser transmitidas para combater o racismo ou fortalecê-lo; isso vai depender da filosofia escolar adotada, sendo a escola uma instituição social responsável pela formação humana, devendo ser um espaço social de reflexão e práticas educativas sobre as verdadeiras histórias dos povos negros, fortalecendo suas raízes e suas narrativas de vida.

As formas como as histórias sobre o povo negro são contadas nas escolas devem ser narradas a fim de fortalecer o conhecimento e não de excluir suas origens. Essas histórias são um forte elemento de combate ao racismo, além de contribuírem com a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que incorpora a história afro-brasileira e africana a todo o contexto escolar.

Apesar da aprovação da lei, a sociedade está cada dia mais racista e opressora, as pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) afirmam isso quando apresentam dados de identificação racial dos indivíduos em que as pessoas brancas e pardas sempre se destacam; em 2018, por exemplo, 46,5% se consideraram pardos e 43,1% se consideraram brancos e 9,3% se consideram negros. Em relação às taxas de analfabetismo das pessoas negras e brancas, o índice de analfabetismo de pessoas negras supera as brancas, como, por exemplo, no ano de 2019, 8,9% dos analfabetos maiores de 15 anos de idade eram negros(as), enquanto os brancos representavam apenas 3,9% dos maiores de 15 anos analfabetos; com os idosos analfabetos não foi diferente: 27,1% dos idosos negros não são alfabetizados, já entre os idosos brancos apenas 9,5% não são alfabetizados.

Dados como esses mostram as desigualdades existentes entre brancas(os) e negras(os) no Brasil, seja por sua auto-identificação como pardos(as), negros(as) ou brancos(as), ou seja, a questão de analfabetismo também reflete a estereotipagem que se coloca sobre as pessoas negras, traduzindo-se numa prática de racismo estrutural em nosso território.

O povo negro cada dia que se passa está sendo mais estereotipado, recebendo designações como macumbeiros, bandidos, macacos, entre outros. A forma como o(a) negro(a) se veste, arruma-se e aceita-se como negro(a), por exemplo, é motivo de piadas entre os(as) alunos(as) que não compreendem essa aceitação, pelo fato de o povo negro estar fora dos padrões de beleza impostos pela cultura branca e eurocêntrica, sendo esse um dos relatos de discriminação contados no cotidiano, ocorrendo, assim, o racismo.

Com a constante permanência das narrativas com personagens brancos dentro das escolas, o(a) aluno(a) negro(a) não se sente bem representado(a) dentro das histórias, fortalecendo a branquitude dentro de sala de aula. Além das histórias contadas sem representação dos povos negros dentro de sala de aula, existem também as atividades artísticas que, muitas vezes, não são diversificadas e

subjetivas, mas sim imperativas, que passam despercebidas pelos(as) professores(as).

Histórias de vida como estas são sendo contadas no dia a dia da escola entre os(as) alunos(as) e entre os(as) professores(as). São histórias, as quais, muitas vezes, não são problematizadas dentro de sala de aula por falta de preparo do(a) educador(a), o(a) qual não sabe lidar com a diversidade étnica, não se planeja e não se organiza para atender aos(às) educandos(as) negros(as) dentro de sala de aula, necessitando, assim, de uma formação docente continuada sobre a educação das relações étnico-raciais.

Além das histórias de dificuldades de vida relacionadas à afirmação dos(as) alunos(as) em relação à sua etnia, também observamos as histórias contadas dentro das escolas de forma literal através do processo de colonização do Brasil, em que se apresenta o processo de discriminação e racismo vivido no passado, colocando sempre o(a) negro(a) em posição inferior na história, sendo estes(as) escravos(as), sem um salário digno e um ambiente familiar agradável, tratados como animais, entre outras maneiras de inferiorização contadas pelo povo branco sobre o povo negro.

Essas marcas registradas no passado sobre o povo negro se refletem atualmente, com histórias de racismo, humilhação e discriminação dentro e fora das escolas. São marcas que não foram esquecidas e que as escolas fazem questão de contar, sem mencionar o lado bom das histórias desses(as) negros(as) em seus países de origem, sendo estas pessoas que tinham suas famílias e todo seu legado histórico, bem como também da importância destes(as) negros(as) dentro da sociedade, levando em consideração todas as suas contribuições.

Os professores(as), por falta de preparo, formação e planejamento, têm uma visão limitada sobre a diversidade dos(as) alunos(as) dentro de sala de aula, sendo o(a) negro(a) incluído(a) nesse espaço de segregação. Nesse despreparo que se tem dentro das escolas, abre-se espaço constantemente para a ocorrência de histórias de vida sobre o racismo, sendo vivenciado entre os(as) educandos(as) com apelidos estereotipados e dificuldades de relacionamento entre os(as) amigos(as) em decorrência de sua cor.

Uma abordagem afrocentrada, que tem o sentido de centralizar as raízes de matriz africana e afro-brasileiras na vida dos(as) sujeitos(as) negros(as), levando em consideração seu legado, sua cultura e suas raízes, pode ser prevista nas ações de formação dos(as) educadores(as) das escolas, como também podem se fazer

presentes nas práticas educativas tendo em vista afrocentrar os(as) negros(as) dentro dos espaços escolares, haja vista que uma abordagem afrocentrada tem por princípio o alinhamento com a afrocentricidade, que Santos Junior (2010, p. 2) define como “sendo uma proposta epistêmica que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana”. A escola, quando previsto em seus espaços, deve adotar uma abordagem afrocentrada na formação dos(as) professores(as), refletindo assim em suas práticas pedagógicas, visando a formarem alunos(as) com uma visão crítica sobre as histórias que são contadas sobre os(as) negros(as) em livros didáticos, ou, até mesmo, de histórias de vida relacionadas às práticas de racismo e opressão. Tal movimento pedagógico contribui para a formação crítica dos processos históricos que fizeram parte desse país.

As Diretrizes orientam as escolas a incluir História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, configurando-se como uma decisão política, prevendo ter uma importante influência na formação dos professores e na prática pedagógica, pois, segundo as Diretrizes, “É preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2004, p. 17). Portanto, a valorização da história do povo negro deve ser refletida por todos que fazem parte da escola envolvendo brancos e negros, combatendo, assim, o racismo e afirmando os direitos do povo negro, que foram negados por muitos séculos na história dessa nação. Parte importante da história brasileira vem sendo negligenciada, a história de um continente que tem uma importância para a história da humanidade. Por isso, faz-se necessário que se tenha nas escolas uma abordagem curricular afrocentrada para que a população negra garanta seus direitos sociais relacionados à sua identidade, suas histórias e às suas culturas, combatendo as práticas curriculares eurocêntricas e o racismo.

Sob este prisma, tanto as Diretrizes quanto a Lei nº 10.639/2003 são documentos da nossa legislação que fortalecem as histórias sobre o povo negro dentro das escolas, abrindo espaços para práticas antirracistas no ambiente escolar, como a vinculação de histórias sobre a cultura do povo negro que efetivem o que consta na lei.

Diante dessa problemática, temos como questão central deste texto: considerando a Lei nº 10.639/2003, quais histórias sobre o povo negro são contadas na escola do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Paulista-PE?

Através dessa questão central, delimitamos nosso espaço de pesquisa ao município do Paulista, que faz parte da região metropolitana do Recife do estado de Pernambuco. A escolha por esta cidade se deu por já termos iniciado o TCC neste município.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CIDADE DO PAULISTA COMO CAMPO DE PESQUISA

Paulista atualmente tem 86 anos de existência. A cidade foi fundada em 04 de setembro de 1935, pela Lei Estadual nº 1.931, de 11 de setembro de 1928; um município marcado pela luta e resistência do povo negro. O nome Paulista se deu por conta de um bandeirante chamado Manuel Alves de Moraes Navarro de São Paulo. Manuel fez parte das expedições que o estado de Pernambuco elaborou para exterminar quilombos das cidades pernambucanas, comprou as terras do engenho Paratibe e se fixou definitivamente no final do século XVII na região. Por ter o domínio das terras e ser paulistano, o nome Paulista ficou popular na comunidade, assim se formalizou o nome da cidade, que, antes, pertencia ao município de Olinda (O REVERSO MUNDO, 2017).

O silenciamento da comunidade negra no século XVII na cidade do Paulista se deu nas Revoltas dos Quilombos e os bandeirantes na gestão do governador Gervásio Pires, um marco de luta e resistência do Quilombo do Catucá, um símbolo de resistência negra da região nordeste. Os quilombolas foram bastantes perseguidos e se escondiam nas matas próximas à Cidade do Recife; eles se tratavam como Malungos, que significa companheiros de viagens da África, muitos morreram, mas outros resistiram. O quilombo era liderado pelo Mestre Malunguinho, que foi ferido e quase morto, mas foi curado por ervas medicinais indígenas nos esconderijos de mata atlântica pernambucana na região metropolitana do Recife (MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO, 2018).

Segundo Carvalho (1991), em Paulista, a presença do Quilombo do Catucá se deu nas matas de Cova de Onça e nas proximidades do Rio Paratibe e Timbó, os lugares de esconderijos dos Malungos. Portanto, diante desse fato, compreendemos como se deu a presença negra em Paulista no início de sua formação, sendo

expandida em diversas áreas do município e exterminada pelo bandeirante paulistano Manuel Alves de Moraes Navarro, por questões políticas da elite branca da época que imperavam socialmente.

Segundo Gomes (2015), os quilombolas Catucá atualmente continuam resistindo; em Pernambuco, por exemplo, existem 174 comunidades espalhadas em várias cidades, entretanto, o município de Paulista não tem a presença quilombola atualmente. Mas a cidade, no presente momento, tem realizado várias ações de combate ao racismo e à intolerância religiosa de matriz africana e afro-brasileira de forma empoderada e resistente, tais como: Conferência sobre Igualdade Racial, Seminário sobre a legalização dos terreiros, Caminhada dos Terreiros de Religião Africana e Afrodescendentes, Festival da Juventude Negra, Marcha da Consciência Negra, Encontro Estadual de Juventude Negra de Pernambuco, Seminário Cultura e Consciência da cidade do Paulista (PAULISTA -PE 2019).

A maioria dessas ações foi realizada na gestão do prefeito Junior Matuto, pelo gerente de Igualdade Racial do Paulista José Rufino. A presença dessa gerência foi de extrema importância para cidade, como também para o fortalecimento do Movimento Negro, que deu grandes passos para que o empoderamento da identidade negra acontecesse no município de forma mais institucionalizada, como, por exemplo, foram desenvolvidos os documentos legais: Decreto nº 031/2019, que instituiu o Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Paulista e dá outras providências, e a lei nº 4.778/2018, que dispõe sobre o dia 13 de maio enquanto “semana de reparação étnico-racial”, conforme o estatuto da igualdade racial.

Diante desses fatos acima citados, compreendemos que a luta do povo negro em Paulista começou desde a sua formação como cidade, com a presença do Quilombo do Catucá, que foi expulso por um tempo da cidade, mas não deixou de existir, pois continua atualmente representado em várias cidades do nordeste.

Mesmo Paulista não tendo a presença da comunidade quilombola, a luta das pessoas que se autodenominam negras são afirmadas no presente momento através de várias ações de combate ao racismo, considerando assim que o racismo existe dentro da cidade e que se faz necessário continuar resistindo e afirmando a identidade africana e afro-brasileira no município.

A partir desse problema, buscaremos respostas para entender as seguintes questões: i) quais temas são abordados na escola para falar da população negra? ii)

como a pessoa negra é localizada nas histórias contadas pela escola? iii) como essas histórias são refletidas pelos(as) professores(as) e estudantes? e iv) como os(as) estudantes se percebem nessas histórias?

Partimos do pressuposto de que as histórias sobre a população negra contadas nas escolas necessitam de um alinhamento com as orientações das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Nesse sentido, a escola oportuniza, através das histórias contadas, que as pessoas negras continuem resistindo aos processos de escravidão, opressão e marginalização da sociedade brasileira, constituindo novas possibilidades de luta e resistência. Tal abordagem possibilitará aos(às) estudantes negros(as) perceberem e conhecerem o seu protagonismo de sua ancestralidade a partir da construção de sua identidade negra, afirmando, assim, o que está proposto na Lei nº 10.639/2003, a qual contribui para afirmação da cultura africana e afro-brasileira dentro da escola.

Diante disso, organizamos os objetivos dessa pesquisa da seguinte forma. Como o objetivo geral, elegemos: analisar como a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 está presente nas histórias contadas sobre o povo negro em uma escola da Rede Municipal de Paulista-PE. Do objetivo geral, desdobram-se os específicos: i) verificar como acontece o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola da rede municipal de Paulista-PE; ii) identificar os temas que são abordados na escola sobre a história da população negra; iii) entender como a pessoa negra é localizada nas histórias contadas na escola; iv) conhecer se as histórias contadas contribuíram para o fortalecimento de estudantes negros(as).

Diante do exposto, a presente investigação científica se justifica a partir da presença, nas escolas, do racismo e dos preconceitos ligados aos povos e culturas de matrizes africanas no Brasil, mesmo após dezessete anos da implantação da Lei nº 10.639/2003. Contraditoriamente à expectativa de que este marco sinalizasse a transformação das relações neste espaço, uma vez que cremos no processo educativo como grande possibilidade para a superação dessa construção sociocultural de desmerecimento e/ou desvalorização dos indivíduos afrodescendentes. É no seio da escola, nas vivências e nos diálogos sobre as questões étnico-raciais, que os estudantes de diversas etnias podem se transformar, e, assim, contribuir com a mudança social.

Nesse sentido, a escola é um espaço de construção de conhecimento. É nela que vivenciamos na prática as orientações das Diretrizes, que têm como um de seus

princípios o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidades negadas ou distorcidas (BRASIL, 2004). E esse *desencadeamento* significa libertação, soltura de elo ou conexão, ou liberação de forças que se mantinham retidas, segundo o dicionário *Informal* (2020).

Esse princípio de desencadeamento de afirmação de identidades é aplicado na escola quando esta oportuniza aos estudantes se libertarem das histórias eurocêntricas e voltarem às suas verdadeiras origens identitárias, as quais podem ser refletidas através das histórias, aplicando, assim, outros princípios abordados nas Diretrizes, que, em linhas gerais, podem ser definidos pelo rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os(as) negros(as) e os povos indígenas (BRASIL, 2004).

Quando, nas escolas, são contadas as verdadeiras histórias para os(as) alunos(as), fazendo com que eles(as) se libertem de histórias/culturais brancas, como também de imagem forjadas e negativas do(a) negro(a) propostas pela mídia, eles(as) vão compreendendo as suas verdadeiras identidades na sociedade. Sendo assim, são aplicados os dois princípios propostos nas Diretrizes, podendo ser apresentados aos(às) educandos(as) histórias de pessoas negras que contribuíram com suas culturas para a formação identitária do Brasil e o fortalecimento de sua identidade negra (BRASIL, 2004).

Como profissional da educação, identificando-me como pedagoga, professora dos Anos Iniciais e pesquisadora, esta pesquisa, pessoalmente, torna-se relevante, pois, com os resultados que nela serão apontados, em minhas práticas pedagógicas, poderei fazer diferente em sala de aula, abordando quais são as verdadeiras histórias do povo negro na sociedade, trazendo informação sobre sua importância, sobre suas origens, através do diálogo e da mediação. Assim, possibilitando que os(as) alunos(as) compreendam quem são de verdade os povos negros para esse país, como eles(as) devem fortalecer suas origens e ancestralidade.

Na Academia essa pesquisa se torna significativa, pois contribuíra para ampliar estudos sobre a temática étnico-racial em grupos de pesquisa, como também em programas de pós-graduação, tendo o foco especificamente em mostrar nos resultados como estão sendo contadas as histórias da população negra na escola e fortalecimento de estudantes afrocentrados(as) na cidade do Paulista. Com essa pesquisa, é aberto espaço para novas investigações em outros municípios de

Pernambuco e em todo território nacional, ampliando e explorando mais o campo de estudo.

A Pesquisa em foco torna-se relevante socialmente por descrever como a história da população negra vem sendo contada em uma escola de Paulista. Com isso, proporciona novas reflexões sobre a relação e realidade do povo negro e a educação. As relações se dão justamente nas práticas, com as pluralidades de culturas e histórias, no respeito, na tolerância e no diálogo. A realidade é vista, constantemente, com negros(as) sendo vítimas de racismo diariamente e suas consequências. Diante dessa problemática, as escolas devem ensinar aos(às) alunos(as) sobre a história da cultura afro-brasileira e suas contribuições, apresentando o(a) negro(a) como ser importante para formação cultural histórica desse país.

A pesquisa no âmbito educacional vem contribuir com o desenvolvimento científico de Pernambuco, a partir do momento em que insere a temática étnico-racial na agenda das investigações universitárias, proporcionando ao público-leitor e gestores da educação repensarem as práticas e políticas de formação básica e continuada que reflitam sobre as relações sociais estabelecidas em seu estado.

As reflexões sobre a inserção da temática étnico-racial devem ser refletidas não só na rede municipal de ensino do Paulista, mas em todo o estado de Pernambuco, em todas as Secretarias de Educação. As histórias contadas nas escolas sobre o povo negro devem fazer parte de todo o contexto escolar e não as ocorridas apenas em datas específicas, mas sim estando transversalmente em todos os conteúdos das escolas, abrindo também oportunidade para outros tipos de histórias.

Nesse entorno, espera-se que essa pesquisa contribua para o combate ao racismo e toda forma de colonialismo eurocêntrico implantado dentro do ambiente escolar, ou seja, tudo aquilo que é imposto dentro da escola motivado por ideias colonizadoras de uma cultura dominante, que visa deixar a sociedade manipulada por seus interesses pessoais, oprimindo, assim, suas raízes culturais, populares e africanizadas, fazendo com que os(as) sujeitos(as) se tornem dependentes dessa cultura dominante.

Na minha trajetória escolar, a história dos povos negros foi silenciada. Assim como vivi o racismo nesse período, outros estudantes também vivenciaram, e pesquisas e matérias jornalísticas atestam isso. Como consequência desse silenciamento da história do povo negro durante anos na sociedade, de maneira geral,

a cada tempo que se passa tem aumentado a violência e as mortes em decorrência do racismo em diversos espaços. Uma abordagem afrocentrada dentro do espaço escolar faz-se necessária, pois, assim feita, possibilita fortalecer os estudantes com suas verdadeiras histórias de origens, combatendo o racismo.

A abordagem afrocentrada, que fundamenta toda essa pesquisa, tem origem a partir das experiências do pan-africanismo. O Movimento Pan-Africanista foi um ato revolucionário, de fortalecimento da população negra, em busca de igualdade racial, de novas possibilidades de vida, acima de tudo, de independência de toda forma de colonização, lutando por suas verdadeiras histórias e origens, através de intelectuais negros(as) de toda a diáspora. O Movimento inspirou que os pesquisadores dessem continuidade a estudos e pesquisas sobre o fortalecimento da população negra em locais colonizados.

Através dos ocorridos no Pan-Africanismo, foi sistematizada enquanto abordagem teórica para estudos acadêmicos, através do pesquisador Molefi Kete Asante, a Teoria da Afrocentricidade, em 1980, com a publicação do livro intitulado *Afrocentricidade: a teoria da mudança social*.

A teoria da afrocentricidade mostra-se necessária nessa pesquisa, pois é uma teoria que tem como objetivo romper com os paradigmas impostos pela cultura dominante, a fim de promover uma mudança social. A teoria propõe que haja uma revolução na mente dos(as) negros(as), levando-lhes a uma conscientização com intuito de localizá-los(as) em suas verdadeiras histórias (ASANTE, 2009). Por essa razão é uma teoria pertinente para essa pesquisa, uma vez que busca identificar como são contadas as histórias da população negra no ambiente escolar

O LABERER - Laboratório de Estudos da Educação da Relações Étnico-Raciais da UFPE tem colaborado com a pesquisa sobre a teoria da afrocentricidade, como foi publicado o artigo intitulado “Afrocentricidade e Pensamento Decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais” dos autores Maria Conceição Reis, Joel Severino Silva e Gabriel Swahili Sales Almeida. No artigo é abordado uma discussão sobre as pesquisas realizadas sobre o pensamento decolonial e afrocentricidade na ANPED e no COPENE no período de 2010 até 2018, com a publicação desse artigo vemos como estão sendo desenvolvidas as pesquisas brasileiras voltadas para afrocentricidade, em que os resultados apontaram que os estudos fundamentados na afrocentricidade e no pensamento decolonial precisam avançar.

Conforme exposto, a Teoria da Afrocentricidade fundamenta esta investigação de abordagem qualitativa, através da metodologia de história oral, cujo campo de pesquisa será em uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Paulista. Como sujeitos(as) de pesquisa buscaremos estudantes negros(as) matriculados(as) no quinto ano, a delimitação destas para a realização desta dissertação foi efetuada através de um questionário.

Em 2018, ainda na temática deste trabalho, realizei uma pesquisa para elaboração de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) da Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco, que investigou a presença da Lei nº 10.639/2003 nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede municipal da cidade do Paulista/PE. Dessa pesquisa emergiu a problemática da presente dissertação, quando se constatou que tanto professores quanto os gestores das escolas da cidade conhecem aspectos da Lei nº 10.639/2003 e têm formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino para realização de ações relacionadas às temáticas étnico-raciais, no entanto, essas não estão expressas em seus projetos políticos-pedagógicos para reflexão e intervenções sobre o preconceito racial que continua presente no ensino básico.

Na ocasião, os resultados apontaram que apenas cinco escolas do município do Paulista inserem a Lei nº 10.639/2003 nos seus PPPs. Os dados encontrados nessa pesquisa de TCC serão importantes para delimitarmos o campo de estudo dessa dissertação, a fim de buscar como sujeitos(as) de análise os(as) alunos(as) do quinto ano, declarados(as) negros(as), na Rede Municipal de Ensino do Paulista.

Conforme assinala Santiago *et al* (2010), foi evidenciado que muitas escolas estão enraizadas em histórias, culturas e discursos eurocêntricos, considerando que um grande contingente dos(as) estudantes das escolas públicas são moradores(as) das periferias, negros(as), marginalizados(as), necessitando do apoio da educação para o reconhecimento de sua identidade, história e cultura.

A partir das reflexões problemáticas acima citadas, apresento como está dividida essa investigação em três partes: i) o capítulo teórico; ii) os caminhos metodológicos; e iii) o capítulo de análise dessa investigação. No capítulo teórico, cujo título é “Afrocentricidade como fortalecimento da História Negra dentro da escola”, aborda uma discussão acerca de como se iniciou a teoria da afrocentricidade, levando em consideração os conceitos relacionados a essa investigação; para melhor explanar essa fundamentação, dividimos em seção e subseção, nas quais apresentamos,

detalhadamente, fundamentos da teoria da afrocentricidade relacionados ao objeto de estudo dessa investigação.

Já nos caminhos metodológicos, apresentamos os percursos trilhados nessa investigação, a fim de responderem aos objetivos aqui propostos, tendo, como aporte teórico, a Afrocentricidade e a metodologia da história oral.

No capítulo de análise, cujo título é “Histórias de estudantes negros(as) do ensino fundamental e a obrigatoriedade da lei n.º 10.639/03 em uma escola da rede municipal de ensino de Paulista”, apresentamos os dados que foram coletados no campo de pesquisa. Estes foram analisados segundo as técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), sendo a técnica de fundamental importância para se constatar os conteúdos dessa investigação, respondendo assim aos objetivos dessa pesquisa.

Podemos concluir que, diante dessas problemáticas, voltadas para as histórias da população negra contadas na escola, essa pesquisa científica torna-se relevante pois, através dos caminhos metodológicos propostos para essa investigação, iremos ter como foco analisar como são contadas as histórias do povo negro na escola, no campo de estudo dessa dissertação.

## **2 AFROCENTRICIDADE COMO FORTALECIMENTO DA HISTÓRIA NEGRA DENTRO DA ESCOLA**

Neste capítulo explanamos os fundamentos teóricos da Afrocentricidade desde seus primórdios até seus conceitos fundamentais, os quais servem como base para respondermos aos objetivos dessa investigação.

Esse capítulo também está fundamentado nas orientações das Diretrizes, baseadas na Lei Federal nº 10.639/2003, que especificam a inclusão da temática étnico-racial na educação escolar brasileira, visando ao combate ao racismo dentro das escolas, fortalecendo, assim, práticas pedagógicas antirracistas.

O objetivo desse capítulo teórico está em refletir como combater as práticas racistas no ambiente escolar, em que são apresentados fundamentos teóricos necessários para nossa reflexão, propostos pela Teoria da Afrocentricidade. Abaixo, detalhamos melhor como está direcionado este capítulo teórico desde os seus primórdios até suas categorias conceituais sendo elas: agência/agente; conscientização; localidade/marginalidade.

Este capítulo está organizado através de seção e subseção, tendo como foco explicar a teoria da afrocentricidade. Na primeira seção, 2.1, nomeada como “Conhecendo a Teoria da Afrocentricidade”, nós discutimos como se iniciou a teoria da afrocentricidade até o período de sua formalização; para essa seção, dialogamos com os seguintes autores: Nunes (2018), Paim (2016), Finch III e Nascimento (2009), Sant’ana, Suanno e Castro (2019) e Asante (2009).

Na seção 2.2, chamada de “Conceitos Afrocentrados”, conhecemos a importância desses conceitos para fundamentação da teoria da afrocentricidade. Apenas para esta seção subdividimos em subseções para melhor apresentar os conceitos da teoria de forma estruturada. Assim, dialogamos com os autores Asante (2009; 2014) e Mazama (2009) visando explorar a importância dos conceitos da afrocentricidade para o campo escolar.

Na subseção 2.2.1, “Localidade e Marginalidade”, temos como objetivo discutir como a teoria localiza os(as) sujeitos(as) afrocentrados(as), os(as) quais foram marginalizados(as) pelo eurocentrismo.

A subseção 2.2.2, intitulada como “Conscientização”, está pautada em apresentar os processos de conscientizações propostos pela teoria, para que os(as) sujeitos(as) se localizem em determinados espaços.

Na última subseção, 2.2.3, chamada de “Agente/Agência”, debruça-mo-nos em abordar esses conceitos categóricos baseados na teoria afrocentricidade tendo os(as) sujeitos(as) atuando como agente em seu próprio fenômeno.

Na última seção 2.3, “Educação Afrocentrada”, é apresentada uma discussão pautada numa proposta pedagógica afrocentrada, sugerida por Molefi Kate Asante e demais pesquisadores que deram continuidade aos estudos afrocentrados como Mazama (2009), Santos Junior (2010), Oliveira (2017) e Asante (2009), tendo como objetivo situar o leitor para o fortalecimento de ações educativas da afrocentricidade no ambiente escolar.

Portanto, a afrocentricidade, entendida como uma teoria libertadora e contra os padrões impostos pelo eurocentrismo, fortalece a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes, pois, através de suas categorias conceituais, contribui para o empoderamento dos(as) sujeitos(as) negros(as) e o fortalecimento da cultura negra dentro das escolas brasileiras.

## 2.1 CONHECENDO A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE

A teoria surgiu após o movimento do Pan-Africanismo, que, de acordo com Nunes (2018), emerge nos países colonizados pela Inglaterra, particularmente nos Estados Unidos da América (EUA) e nas Antilhas Britânicas. O Pan-Africanismo pode ser entendido através de diversas vertentes, tendo um dos mais importantes movimentos de intelectuais negros da década de 1950, a negritude francófona, originada primordialmente em Paris, na articulação entre os intelectuais negros vindos de diversas partes do mundo (África Ocidental, Antilhas, Caribe e EUA) e demais países com a presença de intelectuais negros.

Outra questão mais atualizada sobre o Pan-Africanismo é relatada por Gomes (2014). O autor apresenta o conceito do Pan-Africanismo, sendo ele de fundamental importância para os estudos, envolvendo os africanos de toda a

diáspora. Para o autor, o Pan-Africanismo tem relação com a historicidade. Gomes (2014, p. 42) diz que “Trata-se, portanto, de uma teoria geral da história africana sobre um processo cíclico, contínuo e total da organização social global africana”. Ou seja, o Pan-Africanismo histórico, conforme o autor, é um processo contínuo e cíclico relacionado à organização social e global Africana, sendo essa uma organização que está sempre se atualizando de acordo com o momento histórico que o homem Africano vivencia, relacionado à centralidade da África em diferentes aspectos. Vejamos abaixo:

O Pan-Africanismo Histórico está obrigatoriamente condicionado a investigar as diversas experiências vividas pelos povos Negros sob o ângulo da organização social em famílias, vilas, comunidades, bairros, cidades, países, nações, presídios, sindicatos, movimentos, associações, projetos, partidos etc. (GOMES, 2014, p. 42)

Vejamos que, segundo o autor, o Pan-Africanismo histórico tem como sentido investigar as diversas experiências vividas pelo povo negro nas organizações de vida, comunidade, bairros, países, dentre outras organizações. Construindo assim um Pan-Africanismo que leva em consideração os meios de organização de convívio humanitário negro, tendo como foco investigar as suas organizações sociais, tornando-se a prática de investigação histórica e social da sociedade negra, fortalecendo assim o Pan-Africanismo.

Como foi falado, os estudos envolvendo o Pan-Africanismo tem a ver, também, com as mudanças ocorridas com os povos negros, levando em consideração a continuidade das questões afirmativas envolvendo a história e todo o legado do povo negro, seja nas organizações sociais seja nas comunidades, bairros, sindicatos, movimentos, associações, partidos, etc. A luta do movimento Pan-Africanista continua resistente e permanente na diversidade cultural e histórica do povo negro. Basta se levar em consideração as realidades vividas de luta e resistência dos africanos em toda a diáspora.

De acordo com Paim (2016), o movimento do Pan-Africanismo apresenta duas perspectivas, sendo a primeira um projeto de libertação da estrutura eurocêntrica e a segunda um projeto de interação da população negra nas organizações ocidentais, pois, na América, a problemática era o colonialismo interno, devido à subalternização do negro nas sociedades nacionais americanas. Já na África, a questão central era o colonialismo externo, com

destaque para a discussão dos intelectuais negros estadunidenses sobre a formação da Libéria.

Essa discussão sobre o Pan-Africanismo foi levantada através de pesquisadores negros que refletiram sobre esse processo de colonização dos povos africanos e afrodiaspóricos e decidiram criar esse movimento. A forma de colonização estava também relacionada às questões culturais impostas pela cultura dominante diante das questões centrais impostas pelo movimento. O Pan-Africanismo também tem como proposta que os(as) negros(as) retornem às suas verdadeiras origens culturais, fortalecendo suas raízes, suas ancestralidades, suas religiosidades e suas verdadeiras histórias.

A partir desse movimento, a abordagem afrocêntrica já começava a dar os primeiros passos, pois, conforme o excerto abaixo:

A tradição de pensamento afrocentrado desenvolvida no contexto intelectual do Ocidente consiste, com efeito, num ato de resistência. Ligada intimamente ao pan-africanismo, ela se constitui na tessitura das ligações entre continente e diáspora ao protagonizar esta resistência. (FINCH III; NASCIMENTO 2009, p. 38)

O Pan-Africanismo foi um movimento político de destaque, pois centralizou o continente africano como importante para as contribuições de várias áreas da sociedade sejam elas a medicina, a matemática, a astronomia e/ou outras áreas importantes. Desse movimento surgiu o pensamento afrocêntrico.

Na segunda metade do século XX, Cheikh Anta Diop lançou uma obra chamada de *Nações Negras e Cultura* (1955). Diop era um professor formador na França. Na época, os(as) alunos(as) tiveram resistência à obra do autor, pois, nesse período, eles(as) não estavam preparados(as) para compreender a obra do professor, visto que estavam com suas mentes enraizadas no eurocentrismo (FINCH III; NASCIMENTO, 2009).

Com os estudos realizados pelo professor Cheikh Anta Diop, podemos verificar que, para ele, a África precisava ser reconhecida e valorizada, o etnocentrismo não poderia imperar nas nações Europeias, nos Estados Unidos e em toda a diáspora. Diante desse descobrimento, fundamentou-se a abordagem afrocêntrica, pois se pensou em reconstruir o continente africano.

Com o passar do tempo, os pensamentos afrocêntricos foram ficando cada vez mais sistematizados, devido à alarmante situação dos povos africanos entre os continentes e toda diáspora. Foi durante o projeto político pan-africanista, já na metade do século XX, que a afrocentricidade começou a dar os primeiros passos para sistematização. Desiludidos com o sistema imposto pelo capitalismo e marxismo, os militantes ativistas William Edward Burghardt, Du Bois, Richard Wright, George Padmore, Marcus Garvey e Abdias do Nascimento começaram a problematizar as questões raciais em seus devidos contextos. Dessa forma, começaram os primeiros passos para teorização que depois foi nomeada como Teoria da Afrocentricidade.

Os intelectuais negros afrocentrados começaram, precisamente, a estudar a África de maneira ampla, levando em consideração as necessidades de investigar e compreender as contribuições deste continente para sociedade, valorizando os(as) negros(as) e seu legado histórico.

Esse reconhecimento humano era de extrema importância no século XX, pois era necessário esquadrihar o continente africano, até mesmo em seu lado obscuro relacionado ao período escravista vivenciado pelos negros, fazendo-se urgente a necessidade de questionamentos, visando recontar e ressignificar a história da África pelos(as) próprios(as) negros(as). Vez que as práticas racistas estavam começando a dominar o mundo, no processo de globalização, através do etnocentrismo, que estava fortemente enraizado na cultura dominante com a disseminação de histórias racistas sobre o continente africano.

Após o movimento intelectual negro vivenciado no Pan-Africanismo, como também depois de vários estudos e pesquisas sobre o continente Africano realizados pelos pesquisadores negros, com o desenrolar do tempo, precisamente no final do século XX, foi oficialmente sistematizada e formalizada a teoria da afrocentricidade, cunhada pelo professor Molefi Kete Asante. Outros(as) pesquisadores(as) deram continuidade aos estudos afrocêntricos, sendo eles: Ama Mazama, Maulana Ron Karenga, Charles Finch III, Asa Hilliard III, Mualimo Shujaa, entre outros. Vejamos abaixo:

O paradigma afrocentrado de pensamento surge como resposta à pretensão exclusivista dos Estados Unidos da América e da Europa em escrever a história universal, a partir de sua ótica etnocêntrica e do poder intelectual construído como superior ao

restante da humanidade. (SANT'ANA; SUANNO; CASTRO, 2019, p. 439)

A Afrocentricidade se formalizou como uma teoria, tendo a preocupação em ser imperativa quanto às práticas eurocêntricas dos Estados Unidos e da Europa, que já começava a se espalhar por toda a América. Foi através desta inquietação que a afrocentricidade se destacou entre os(as) intelectuais negros(as) como uma teoria acadêmica, que fortalece a cultura negra.

Para Asante (2009, p. 93), “A afrocentricidade é entendida como um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria cultura”. Assim, a proposta da teoria é que os(as) sujeitos(as) reflitam e vivam suas verdadeiras histórias em sua real perspectiva, na qual os fenômenos estão relacionados aos contextos variados em que os indivíduos estão envolvidos.

Desse modo, a teoria da afrocentricidade surge pela tomada de consciência da renascença da África para sociedade, no movimento político do Pan-Africanismo. Com essa consciência centrada no reconhecimento das contribuições da África, em relação à ciência, à medicina, à filosofia, à matemática, entre outras, a afrocentricidade permite perceber os(as) africanos(as) como sujeitos(as) revolucionários(as) e empoderados(as), atuando sobre seus próprios fenômenos em diferentes contextos, conforme descrito por Asante (2014):

A Afrocentricidade é a convicção de que o povo africano estará no centro da história pós-moderna. É nossa história, nossa mitologia, nossas ideias criativas e nossos ethos como expressão de nossa determinação coletiva. Baseados em nossa história, construindo-nos sobre o trabalho de nossos ancestrais que nos deixaram símbolos da nossa função humanizadoras. (ASANTE, 2014, p. 14)

Portanto, a teoria da afrocentricidade confirma que o povo africano precisa estar no centro da sociedade, em diversas formas de expressividades, de maneira política e coletiva, levando em consideração todo o trabalho realizado pelos ancestrais de forma humanizada, pois não precisa apenas se expressar de forma coletiva, é necessário se fazer um trabalho humanizado e relevante confirmando o povo africano no centro da humanidade.

## 2.2 OS CONCEITOS AFROCENTRADOS

A teoria da afrocentricidade apresenta conceitos categóricos fundamentais que fortalecem a teoria; cada conceito tem um sentido singular, assim, quando são vivenciados, empoderam e libertam os(as) sujeitos(as) das práticas eurocentristas. Abaixo, abordamos detalhadamente esses conceitos, contextualizando-os com o ambiente escolar.

### 2.2.1 Localidade e Marginalidade

O distanciamento que os colonizadores estabeleceram entre a história da África e as histórias dos homens brancos, enfatizando os aspectos políticos, sociais e filosóficos, como uma nova visão de mundo da cultura branca, localizou os(as) sujeitos(as) negros(as) de forma adversa por muitos anos e séculos. Sendo assim, os próprios colonizadores contribuíram para existência dentro da humanidade de duas questões problemáticas sociais da superioridade do povo branco e da inferioridade do povo negro.

A Afrocentricidade tem como conceito a localidade/marginalidade; essas duas nomenclaturas são firmadas quando os(as) sujeitos(as) estão numa situação marginalizada ou centralizada socialmente em relação à sua cultura de origem das matrizes africana e afro-brasileira. Vejamos o que o autor nos afirma:

“Localização”, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar ficando temporária ou permanente, em determinado espaço. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se, a saber, se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura. Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor. (ASANTE, 2009, p. 96)

O conceito de localização é um dos conceitos-base discutidos na teoria afrocêntrica, pois ele reflete na tomada do lugar dos(as) sujeitos(as) afrocentrados(as) em relação às suas bases de origem. Esse lugar está

enraizado nos aspectos psicológicos dos(as) sujeitos(as) sobre suas histórias, culturais e individuais, no entanto, quando o(a) afrocentrista se localiza, ele(ela) pode se localizar permanentemente ou temporariamente, isso vai depender dos espaços onde estão inseridos(as), que podem acolhê-los(as) e empoderá-los(as) ou marginalizá-los(as). A discussão sobre centralização pode ser vista no recorte abaixo:

O conceito de centro (também localização e lugar) ocupa, como poderia esperar uma posição fundamental no aparato conceitual afrocêntrico. Baseia-se essencialmente na convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam nossa identidade. Esta por sua vez determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual. (MAZAMA, 2009, p. 122)

A essência da localidade é um posicionamento fundamental do aparato teórico da afrocentricidade, pois está enraizado em convicções políticas, ideológicas e culturais dos povos de matriz africana, que foram construídos desde suas ancestralidades, determinando, assim, sua identidade, demarcando seus espaços de lugar no que diz respeito à sua materialidade e à sua espiritualidade.

Quando os(as) sujeitos(as) estão fora da centralidade de suas verdadeiras origens e inseridos(as) em grupos sociais eurocentristas, estão em uma posição marginal de suas histórias, na qual, segundo Mazama (2009, p. 122), “ocorre o processo de deslocamento quando o indivíduo aprende a realidade pelo centro de outro grupo”, ou seja, quando se está fora dos padrões afrocêntricos e inserido(a) em grupos culturais dominantes, conhecendo e se aprofundando em suas culturas colonizadoras, está deslocado(a) e marginalizado(a) da cultura afrocêntrica.

Para os(as) afrocentristas, a importância da localização em se estar localizado(a) é acompanhada também com a tomada de decisão do indivíduo, que se afirma como negro no combate às práticas racistas, não apenas se expressando culturalmente, mas, sim, tomando a consciência de todo o legado histórico construído pelas populações negras de forma consciente.

### 2.2.2 Conscientização

A Afrocentricidade, quando localiza os(as) negros(as), pode levá-los(as) ao processo individualizado de sua tomada de consciência, outro conceito afrocêntrico que vai de encontro com a tomada de decisão em reconhecer as contribuições da África para a sociedade, como também se torna imperativo quanto às práticas racistas impostas pelo eurocentrismo de forma consciente.

Segundo Asante (2014, p. 81), “a consciência está dividida em dois aspectos: da opressão e da vitória”. Uma pessoa que tem uma consciência da opressão compreende como os(as) negros(as) foram discriminados(as) no passado e transmite essas reflexões de forma consciente, mas não é vitorioso(a) nelas quando optam em continuar vivenciando o que lhe é imposto pela cultura branca. Já a consciência vitoriosa forma-se pelo contrário, pois estão conscientes do sofrimento dos povos negros no passado e estão dispostos a combater o racismo na sociedade (ASANTE, 2014).

A consciência da mente opressora é caracterizada quando o(a) sujeito(a) conhece e reflete as práticas racistas e discriminatórias, todavia ainda permanece aceitando e praticando as ideias filosóficas, políticas e econômicas do eurocentrismo. Nesse sentido, sua mente está consciente dos efeitos provocados, contudo não tem a consciência de deixar as práticas dominadoras, como, por exemplo, não valorizando sua cor, sua etnia, suas tradições, seu legado histórico, sendo assim influenciado(a) com os efeitos das práticas dominadoras do colonialismo.

Em contrapartida, quando uma pessoa tem um estilo de vida contrário ao eurocentrismo, ela vive uma consciência da vitória, pois, segundo Asante (2014), esta busca romper com os padrões impostos pela sociedade, tendo a consciência dos fatos dominadores, buscando não os praticar, sempre resistindo, afirmando suas origens e tradições, não sendo influenciadas(os), seguindo sua vida com mente livre e liberta. Dessa maneira, deve-se atentar ao que Asante (2014) nos afirma:

A atitude vitoriosa mostra os africanos no navio negreiro resistindo. Isso ensina que somos livres porque escolhermos ser livres. Nossa escolha é determinante, ninguém pode ser seu senhor até que você não se colocar no papel de escravo. É

necessária uma consciência vitoriosa poderosa fundamentada na afrocentricidade para criar um imperativo nacional. (ASANTE, 2014, p. 82)

Uma pessoa afrocentrada tem atitudes vitoriosas, de resistência às práticas racistas, por causa da prática da afrocentricidade em sua vida em diferentes formas. Sendo assim, atitudes vitoriosas devem estar centradas no entendimento da história da África e afro-brasileira, pois foram essas histórias que contribuíram para formação cultural da história desse país.

A teoria da afrocentricidade ainda apresenta caminhos para uma consciência vitoriosa chamada de “níveis de transformações para esta teoria existem cinco níveis sendo eles: 1º Reconhecimento de Pele, 2º Reconhecimento do meio, 3º Consciência de personalidade, 4º Preocupações com interesse, 5º Consciência afrocêntrica” (ASANTE, 2014, p. 78).

No primeiro nível, a pessoa reconhece a cor de sua pele, porém não consegue ir além do seu reconhecimento sem refletir sobre o pertencimento de sua cor em outros contextos. O segundo nível está relacionado ao reconhecimento do meio, que se dá quando a pessoa entende como o meio social define a negritude com as situações de racismo e abusos, mas não estão dispostas a mudar. O terceiro nível, a consciência de personalidade, manifesta-se quando se fala que gosta de músicas, danças, comidas, roupas de origem africanas e afro-brasileiras de forma sincera, mas não se liberta de outras práticas colonizadoras. O quarto nível, preocupação com interesse, caracteriza-se quando a pessoa conhece todos os três últimos níveis, se preocupa com os problemas dos(as) negros(as) e consegue lidar sabiamente com os erros destes(as). O quinto nível, o da consciência afrocêntrica, é definido quando a pessoa se envolve inteiramente com afrocentricidade e deixa de lado as práticas eurocentristas (ASANTE, 2014).

Os caminhos para uma consciência afrocêntrica vitoriosa começam pelo interior quando a pessoa negra se reconhece e se afirma, porém a autodesignação como negro, que gosta de músicas afro, bem como também danças e comidas de matriz africana, não pode ser considerada ainda uma decisão afrocentrada; as aproximações com a cultura negra são apenas caminhos de saída de uma consciência opressora para uma consciência vitoriosa, posto que a Afrocentricidade está relacionada a viver as práticas

africanas com envolvimento, no sentido de romper com os padrões colonizadores e buscar uma libertação total da mente de forma resistente e imperativa. Acerca desse ponto, Asante (2014) assinala que:

Esses dois aspectos da consciência, da opressão e da vitória, são ambos uma parte de nossas histórias. Como em toda história, podemos falar das dimensões objetivas e subjetivas de nossas próprias histórias. Essa relação entre nossa consciência e nossa história é o verdadeiro caráter da afrocentricidade. Se nós somos afrocêntricos, então sabemos o que são estas dimensões objetivas e subjetivas ao mesmo tempo em designações não ocidentais não rígidas. Nós determinamos o que constitui o objetivo e subjetivo quando decidimos o que é necessário para que a relação entre história e a consciência funcione. O Verdadeiro caráter de um povo reside na forma como estabelecem a relação entre sua própria história o presente e o futuro. (ASANTE, 2014, p. 82)

Como afirma o autor, as nossas histórias de vida são constituídas, na maioria das vezes, por opressão, luta e resistência, mas, acima de tudo, de vitórias. A relação entre a consciência e as verdadeiras histórias dos povos negros se constitui enquanto um caráter afrocêntrico, pois o envolvimento com as práticas de consciência afrocêntrica estão relacionadas ao passado, ao presente e ao futuro, tendo em vista atingir uma consciência vitoriosa. Tal fato pode ser observado nos termos de Asante (2014) ao afirmar que:

A afrocentricidade e a determinação coletiva consciente são uma só. É impossível ter um povo que aceite uma sem a outra. Entretanto, é possível que as pessoas que andam perdidas assumam que podem adquirir uma vontade coletiva consciente afrocêntrica através da ideologia ou religião externas a suas histórias. (ASANTE, 2014, p. 78)

Percebemos, então, que a afrocentricidade e a consciência coletiva estão sempre associadas entre si. A consciência coletiva contribui para fortalecer as pessoas não localizadas, que estão em busca de uma identidade afrocêntrica, pois é no coletivo que o caráter afrocêntrico concretiza-se, empodera e liberta os(as) sujeitos(as) com mentes fechadas e aprisionadas pelo colonialismo.

A escola, nessa perspectiva, pode ser uma instituição contribuinte para uma consciência afrocêntrica coletiva nas vidas dos(as) alunos(as), sendo problematizadora dos padrões eurocentristas, indagando as histórias que são contadas nos livros didáticos como também nos livros da literatura infantil, juvenil e história de vida de pessoas que sofreram com o racismo.

Podendo, a escola, ainda, estimular os(as) alunos(as) a ter consciência da opressão que os(as) negros(as) tiveram sobre suas verdadeiras histórias, das resistências e das lutas durante todo período colonial até os dias atuais com os padrões colonizadores sendo impostos. Entretanto, para que ocorra uma revolução nas mentes dos(as) estudantes, é necessário que eles(as), individualmente, estejam aptos(as) a mudar, relacionando-se com as histórias africanas e afro-brasileira, resistindo e tomando escolhas que estejam de acordo com suas verdadeiras histórias de vida, avançando assim para uma consciência afrocêntrica. A esse respeito, Asante (2009) sugere-nos que:

A afrocentricidade emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos. Se bem-sucedido, o processo de recentralizar esse povo criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação da mente dos africanos. (ASANTE, 2009, p. 94)

Sendo assim, o surgimento da teoria da afrocentricidade irrompe com o processo da conscientização de um povo que estava à margem da sociedade com suas mentes enganadas pelo eurocentrismo. Assim, a teoria tem como principal objetivo recentralizar os povos negros marginalizados e enganados pelo eurocentrismo. Com a centralização dos(as) sujeitos(as) para afrocentricidade, abrir-se-ia uma nova realidade de libertação das mentes dos povos africanos, o que pode ser materializado no trecho abaixo:

A ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade por ser o que a tornar diferente da africanidade. Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntricos. Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para reorientação e recentralização, do modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. (ASANTE, 2009, p. 94)

Portanto, podemos perceber que uma pessoa pode ter costumes africanos e apropriar-se das tradições culturais das histórias da cultura africana e afro-brasileira, mas isto não significa seu enquadramento como um ser afrocêntrico por não ter consciência política sobre as verdadeiras histórias dos povos negros, expressando-se apenas quando for conveniente sem nenhuma consciência.

### 2.2.3 Agente/Agência

Dando continuidade à discussão abordada acima, a seguir conheceremos como a teoria da afrocentricidade aborda o conceito de agente e agência por ela propostos, tratando sobre reconhecimento das contribuições da África para sociedade de forma imperativa quanto às práticas dominantes propostas pelo colonialismo.

Para o início dessa reflexão, destaca-se a definição de Asante (2009), na qual:

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repreensão racial, a ideia ativa no interior do conceito do agente assume posição de destaque. (ASANTE, 2009, p. 95)

Observemos, então, a diferença entre agente e agência de forma afrocentrada que, conforme o autor, sendo a pessoa um “agente”, ela tem a capacidade de agir de acordo com seus próprios interesses. Já a “agência” define-se pela capacidade dos seres humanos em disporem de recursos psicológicos e culturais para o avanço da libertação humana.

Uma instituição, quando opta em ser uma agência afrocentrada, pode contribuir em transmitir para os(as) sujeitos(as) as informações fundamentais para a libertação de suas mentes do eurocentrismo. No entanto, quando as escolas não se afrocentram e não se libertam das práticas eurocêntricas, o indivíduo como ser agente se destaca; com tanta opressão vivenciada nas práticas dominadoras do colonialismo, este tem a preocupação de manter as suas tradições africanas vivas, atuando como agente em seu próprio contexto. Nessa direção de sentido, pondera-se que:

Quando considerarmos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra em desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como autor ou protagonista em seu próprio mundo. (ASANTE, 2009, p. 95)

Quando os(as) afrocentrados(as) são impossibilitados(as) de atuarem sobre seus próprios espaços como agentes, com o objetivo de romper com os padrões dominadores, as práticas racistas se fortalecem. Nas escolas não é diferente quando a instituição não reconhece a importância dos(as) negros(as) para sociedade e não dispõe de recursos para o fortalecimento dessa cultura. Neste sentido, os(as) afrocentrados(as) entram em desagência, sendo marginalizados(as) em seu próprio contexto, uma vez que foram descartados(as). Assim,

Os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. O Africano, portanto, deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar escapar à anomia da exclusão. Em um certo nível esse é um problema linguístico, mas em outros se trata de enfrentar a realidade de situações econômicas e culturais construídas. (ASANTE, 2009, p. 95)

Essa realidade da negação dos(as) negros(as) do sistema da dominação racial dos brancos acontece em diferentes contextos da sociedade, pois a negação do povo negro está também no esquecimento, na destruição, na exclusão, na extinção e no apagamento, pelos quais sua presença em espaços brancos muitas vezes não faz sentido, sendo suas ações silenciadas.

Numa situação opressora de silenciamento dos(as) negros(as) é necessário que eles(as) estejam sempre atentos(as), desviando-se, não permitindo que sejam silenciados(as), tendo a visão de saber enfrentar essa problemática diante de situações econômicas e culturais construídas. É preciso resistir e não se deixar levar pelas influências brancas, sendo agente atuando em seu próprio fenômeno, fortalecendo a história cultural dos(as) negros(as), pois,

Os afrocentristas sustentam que a cultura europeia deve ser vista como estando de lado, e não acima, das outras culturas da sociedade. A liga se manteve unida a sociedade não pode ser aceitação forçada da hegemonia, mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas. (ASANTE, 2009, p. 108)

Portanto, os(as) afrocentristas, quando atuam como agentes em seus próprios contextos, estando em contato com práticas eurocentristas e

manipuladoras, podem ter uma visão crítica de que a cultura europeia não é melhor que as outras, mas sim um outro tipo de cultura, assim como existe a cultura dos povos negros.

Ser agente/agência, em uma sociedade com várias problemáticas a serem solucionadas, é um desafio para os(as) afrocentristas. Nas escolas isto não é diferente, haja vista que muitas delas não estão preparadas para lidarem com a afrocentricidade, pois os valores brancos são destacados e os(as) agentes afrocentrados(as) cada vez mais silenciados(as).

### 2.3 EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

A teoria da afrocentricidade nos direciona a caminhos para que ocorram dentro das escolas práticas educativas antirracistas, pois o projeto de educação afrocentrada é oposto aos projetos das práticas pedagógicas eurocentristas, que têm como sentido valorizar os feitos realizados pela cultura dominante através do currículo hegemônico. Os afrocentristas propõem que haja, dentro das escolas, o reconhecimento sobre as contribuições da África para a humanidade, que, durante muitos anos, foram silenciadas, omitidas.

A teoria propõe que esse reconhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira ocorra pelo processo de conscientização dos(as) sujeitos(as) em relação à sua decisão política em afirmar suas raízes históricas e culturais promovidas pela educação das relações étnico-raciais e a cultura africana e afro-brasileira.

No entanto, para que esse direito seja garantido, é necessário que os(as) negros(as) sejam informados(as) desde cedo sobre os seus direitos e deveres enquanto cidadãos(ãs). Para isso, sabemos que a sociedade carece, em sua grande maioria, de maturidade intelectual, linguística e psicológica para que haja uma consciência política de seus direitos.

Em razão disso, Asante (2014) postula que:

A prática da afrocentricidade torna-se um agente transformador, através do qual todas as noções velhas se tornam novas, e produz uma transformação de atitudes, crenças, valores e comportamentos de vida das pessoas criando *inter alia*, uma

perspectiva revolucionária sobre todos os fatos. É possível sentir e perceber a sua presença em todo lugar. Uma nova realidade é invocada e passamos a ter uma nova perspectiva. (ASANTE, 2014, p. 5)

Conforme Asante (2014), na prática, a afrocentricidade é uma perspectiva de agência transformadora de mudanças em um determinado fenômeno, pois as práticas vividas no passado se tornam novas para os(as) sujeitos(as) afrocentrados(as), podendo levá-los(as) a voltar à sua ancestralidade e origem, relacionadas a valores, atitudes, crenças e comportamentos afrocentrados.

Partindo do princípio de que a afrocentricidade pode atuar como um pensamento, prática e perspectiva dentro da escola, essa teoria pode se expressar como uma perspectiva do pensar e fazer o ato educativo, na medida em que promove reflexões revolucionárias na mente daqueles(as) que a vivenciam, uma vez que trará uma nova proposta de educação escolar. Podendo, então, a cada ser afrocentrado reconhecer, através de sua consciência, raízes, costumes e crenças que foram silenciadas pelo colonialismo e eurocentrismo. Como afirma Asante (2014):

Professores brancos, a menos que sejam contra a supremacia branca, não podem inculcar em nossas crianças as perspectivas necessárias para superarem as limitações sociais, políticas e econômicas e educacionais. Caminhar o caminho do mundo novo significa criar escolas que não ensinem nossas crianças a se comportarem como os reis e as rainhas que queremos que elas sejam. É este o processo de criação de escolas afrocêntricas. Sem dúvidas que muitos dos “assim chamados” líderes têm de ser reeducados, reorientados e recolocados no seu centro. (ASANTE, 2014, p. 75)

De acordo com Asante (2014), um modelo de escola afrocêntrica é um modelo novo que vai contra as propostas eurocêntricas do currículo oficial, pois a teoria fortalece e empodera os(as) alunos(as) negros(as), centralizando-os(as) em suas raízes, sendo, assim, um(a) sujeito(a) revolucionário(a) em suas ações e reflexões dentro da escola.

O modelo de educação afrocêntrica também vai de encontro com a reeducação dos(as) professores(as), que foram colonizados(as) pela cultura dominante durante sua formação acadêmica. Contudo, para que se tenham alunos(as) afrocentrados(as) e empoderados(as), é necessário que, em sala de aula, estejam com professores(as) reorientados(as) e reeducados(as).

Acerca disso, destacamos o que Asante (2011) pontua:

Para ser um afrocêntricos tem que se ter uma autoconsciência da necessidade de centralização. Assim, aqueles indivíduos que vivem na África e reconhecem o descentramento de suas mentes por causa da colonização europeia podem conscientemente escolher estar em sintonia com seu próprio agenciamento. Se assim for, isso se torna um ato revolucionário de vontade, que não pode ser alcançado apenas vestindo roupas africanas ou adotando um nome Africano. (ASANTE, 2011, p. 1)

Para Asante (2011), pessoas negras afrocentradas, quando estão no processo de autoconsciência, reconhecem o descentramento causado pelo colonialismo em suas mentes. Através dos fenômenos vivenciados, eles(as) vão se libertando do eurocentrismo e valorizando as culturas africanas e afro-brasileira, centralizando, assim, suas verdadeiras origens. Com o processo de descentramento, reeducam-se e reconhecem que suas origens foram deturpadas e silenciadas pelos homens brancos fortalecendo uma educação afrocentrada.

Entretanto, desenvolver uma educação afrocentrada é de suma importância para a construção da identidade dos(as) alunos(as) negros(as) a partir do envolvimento deles(as) com a verdadeira história desses povos.

A ocorrência de reflexão e debates em sala de aula, relacionados ao processo de colonialidade, deve prever dentro de sala aula que muitas das conquistas das tradições brancas foram construídas com as histórias de lutas e afirmação do povo negro em todo processo histórico. Sendo os(as) negros(as) pessoas importantes, cujas contribuições não devem ser esquecidas, mas sim afirmadas e apreciadas dentro do contexto escolar, prevendo, assim, que o(a) aluno(a) tenha uma consciência sobre a construção histórica das culturas negras para a sociedade.

Todavia, dentro da escola, tem-se uma forte influência da cultura dominante; os(as) alunos(as) negros(as) ficam em situação conflitante e de negação de suas raízes socioculturais, tendo em vista a falta de espaço para se autoafirmarem enquanto negros(as) nesse ambiente e em outros fora dela, tornando-os(as) oprimidos(as) pela cultura branca.

Diante das situações de conflitos existentes dentro da escola, a teoria da afrocentricidade tem por princípio propostas de alteridade, a partir das quais o

ser negro passa a ocupar seu espaço e centraliza suas verdadeiras origens, não sendo discriminado por isso.

Para Santos Junior (2010):

Uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afro diaspóricas, e numa psicologia afrocentrada. (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 5)

Assim, para que uma educação afrocentrada realmente torne-se evidente, os(as) sujeitos(as) do conhecimento devem estar psicologicamente afrocentrados(as). Através de uma revolução da mente, tornam-se libertos(as) de todo o eurocentrismo, firmando suas raízes em histórias dos povos africanos, do seu próprio continente e toda a diáspora.

Através de uma mente liberta e afrocentrada, abre-se espaço para o conhecimento investigatório da sociologia africana, levando em consideração as características de cada sociedade onde habitam os(as) africanos(as), pois, com esse conhecimento, é fortalecida uma identidade afrocêntrica. Pode caber à escola e aos educadores sensibilizar os estudantes a buscarem conhecer a história sobre as sociedades africanas, analisando toda a sua diversidade e particularidades de cada país do continente africano; além de sensibilizar os(as) alunos(as) para conhecer a sociologia africana, fazendo-se necessário, também, verificar, no Brasil, a cultura afro-brasileira.

Conforme Santos Junior (2010), uma educação afrocentrada deve estar pautada primeiramente em uma psicologia afrocentrada, que dialoga com as várias histórias do povo negro, pois os(as) alunos(as), ao vivenciarem uma educação afrocentrada, conhecerão outros tipos de histórias dos povos negros, e não mais as histórias de violência ocasionadas pelo racismo. Porém, para isso, é necessário que a escola se integre a um sistema de educação voltado para a afrocentricidade. Santos Junior (2010) afirma que:

É fundamental que todo projeto afrocentrados de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo grave ao seu redor. (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 6)

Uma educação afrocentrada pode perceber as propostas curriculares das escolas com raízes no eurocentrismo, as práticas racistas e manipuladoras, sendo todas essas formas contrárias de um sistema de educação hegemônico, que já vem com padrões pré-estabelecidos e que usa o conhecimento como forma de dominação das mentes humanas. Da mesma forma, pode sugerir a permanência da afrocentricidade dentro da escola, impondo novas histórias do povo negro e seus valores para a sociedade, sem manipular o que é verdadeiro, e sim conscientizando os(as) sujeitos(as) sobre suas verdadeiras origens.

Conforme Santos Junior (2010), um processo educativo afrocentrado pode propor conscientizar os(as) sujeitos(as) afrocentrados(as), sobre a influência política e controladora dos seres humanos que estão no poder, os quais podem restringir e oprimir o ensino enfático da história da cultura africana e afro-brasileira dentro das escolas, minimizado nos currículos oficiais os conteúdos sobre os povos africanos.

Para as escolas com modelos eurocêntricos refletirem e praticarem uma proposta afrocentrada é preciso que sejam reeducadas e descentralizadas, visando romper com a cultura europeia. Com professores reorientados e reeducados sobre uma proposta afrocêntrica, são sensibilizados(as) os(as) alunos(as) à descoberta e localização de suas agências. Centralizando-os(as) em suas origens históricas e culturais africanas e afro-brasileira, a educação afrocentrada torna-se vitoriosa e revolucionária em todo seu contexto.

Para que o conhecimento seja bem-sucedido, é necessário que ele seja bem transmitido, com professores(as) capacitados(as) e preparados(as), os(as) quais poderiam e deveriam ensinar valores, tradições culturais e filosóficas que fazem parte do contexto histórico desse país. As histórias contadas em escolas dos Anos Iniciais são narradas por pedagogos(as), na maioria das vezes, que se utilizam dos recursos didáticos dos livros, das datas comemorativas, dos livros de literatura e demais recursos para ampliar os conhecimentos dos(as) alunos(as).

Sabemos que as escolas estão enraizadas com práticas eurocêntricas sem contemplar os negros em suas práticas na maioria das vezes. Oliveira (2017), em artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, sobre a descolonização do livro didático, observou em suas análises os livros do primeiro

ano ao quarto ano, em que era representada a história do processo colonial do Brasil com imagens de discriminação e racismo da mulher negra, tendo suas imagens não problematizadas, mas sim estereotipadas.

Diante desse fato investigado por Oliveira (2017) vemos o quanto se faz presente o colonialismo e o eurocentrismo dentro das histórias dos livros didáticos, sendo as negras marginalizadas e representadas no lugar de submissão e escravidão.

Portanto, é necessário que a escola também avalie melhor o conteúdo das disciplinas que está sendo apresentado nos livros didáticos, levando em consideração que os conteúdos inseridos que devem servir também para fortalecer os(as) estudantes, permitindo que eles(as) se reconheçam, sendo centralizados(as) e não silenciados(as) em relação às suas tradições, etnia e suas histórias de vida.

Para que um modelo de educação afrocentrada seja satisfatório é necessário que se tenha uma organização elementar metodológica, visando formar e educar alunos(as) empoderados(as) em suas tradições culturais e filosóficas. Portanto, para que seja desenvolvido um modelo de educação fortalecedora de combate ao racismo, Asante (2009) nos apresenta caminhos metodológicos de práticas antirracistas a serem implementadas em sala de aula, os quais destacamos abaixo:

1) Interesse pela localização psicológica, 2) compromisso com a descoberta do lugar da (o) africana (o) como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África. (ASANTE, 2009, p. 96)

No sentido de fortalecer os estudantes numa educação afrocentrada, a teoria afrocêntrica traz aspectos da identidade negra que, ao ser vivenciada no espaço escolar, pode promover reflexões sobre a existência do racismo, sobretudo no Brasil, propondo o empoderamento dos(as) estudantes na autoafirmação de suas origens e reconhecimento de suas verdadeiras histórias silenciadas por muitos anos pela cultura eurocêntrica. A seguir, detalharemos um pouco sobre os cinco elementos propostos por Asante (2009).

O primeiro elemento proposto pela teoria está relacionado à localização do negro, como já citado, e refere-se ao fato dele se localizar em seus aspectos culturais, filosóficos e psicológicos.

Através da localização, o indivíduo encontra suas raízes e compreende seus espaços, localidade e suas influências socioculturais, que fortalecem seu legado histórico. Quando se tem essa conscientização, os(as) sujeitos(as) têm uma grande revolução em sua mente, compreendendo sua centralidade e sua importância histórica para sociedade.

Segundo Santos Junior (2010), a ação da localização pode se fazer presente na narrativa de vida dos(as) sujeitos(as) afrocentrados(as), relacionando ao seu lugar de partida, tendo como destaque os elementos que constituem sua formação histórico-cultural, os quais se fizeram presente em todo seu contexto de vida, pois é através da localidade que se possibilita que estes(as) se afrocentrem dentro dos espaços.

Nesse horizonte, a importância da localização afrocentrada é pertinente para fortalecer os estudantes para uma educação afrocentrada, pois, com a localidade, empoderam-se e libertam-se os sujeitos de toda forma contrária ao eurocentrismo, trazendo de volta tudo que foi silenciado pela cultura dominante, tendo como foco a centralidade e a originalidade africana e afro-brasileira.

O segundo elemento está relacionado ao compromisso com a descoberta, com o encontro e com a cultura que foi negada para o ser afrocentrado. Quando, no ambiente de sala de aula, os(as) alunos(as) refletirem sobre os traços vividos na história da cultura negra e se localizarem, eles(as), em seus espaços atuais, descobrirão que muito foi modificado e que os(as) negros(as) nem sempre conheceram suas verdadeiras histórias.

Esse movimento possibilita, assim, se localizarem afrocentricamente e se conscientizarem sobre seus compromissos com as raízes africanas e afro-brasileiras, levando em consideração as suas descobertas, pois, dessa forma, é oportunizada para os(as) alunos(as) a viabilidade de vivenciarem suas histórias criticamente prevendo dos(as) sujeitos(as) a compreensão de que muitas das suas origens foram silenciadas, e, através de suas descobertas, eles(as) podem prever um compromisso com o lugar onde as tradições históricas afro-brasileira foram apreciadas.

O lugar, quando se é descoberto, pode prever que se tenham localizadas as histórias africanas e afro-brasileiras, levando em consideração os compromissos dessa descoberta com o contexto de vida dos(as) sujeitos(as)

relacionados(as) aos fenômenos. A localidade é caracterizada, por exemplo, pelas histórias de vida de pessoas negras que fizeram parte da construção sociocultural do país.

Foram essas pessoas negras, colonizadas pelos brancos, que fortaleceram a ancestralidade e localidade dos(as) sujeitos(as) afrocentrados(as); foram eles(las) que contribuíram para o conhecimento de diversos modos de comportamentos, tradições e crenças do povo negro dessa nação.

Conforme Santos Junior (2010), a escola, por ser uma instituição responsável por apresentar aos(às) alunos(as) como se deu o processo de construção histórica do Brasil nas disciplinas curriculares, levando em consideração os aspectos filosóficos e sociológicos, possibilita-os(as) defenderem seus legados históricos, refletindo sobre a história da África e suas contribuições para sociedade atual.

De acordo com Asante (2009), para poder compreender o presente é necessário rever o passado, pois é através da história que vamos compreender a evolução dos estudos sobre o continente africano. Sendo a educação escolar, também, um espaço de reflexões sobre a importância da África para sociedade podendo contribuir para a formação histórica e política de cada cidadão.

Refletir sobre o passado e afirmar politicamente as tradições culturais, crenças e políticas do povo africano de forma empoderada como uma afirmação política a ser vivida é um processo significativo em defesa do legado histórico do povo africano e afro-brasileiro, que se faz pertinente numa proposta de educação afrocentrada tendo em vista a descoberta de suas origens e ancestralidade.

Conforme Asante (2009), o terceiro elemento está relacionado à defesa dos elementos culturais africanos, os quais existem de formas diversas, no entanto cada traço da cultura africana tem sua historicidade e seu legado histórico.

As tradições dos povos africanos devem ser lembradas, consideradas e não silenciadas, pois elas foram construídas com o passar dos anos, em diferentes contextos, porém cada uma com suas peculiaridades. As lembranças das tradições africanas também podem ser apreciadas de forma mais contextualizada, quando se têm, nos espaços, aspectos relacionados às

tradições, observando, por exemplo, a questão de defesa dos elementos culturais africanos voltados para dança, arte e comidas típicas.

Sabemos que a África é um continente amplo, com vários países e cada um com suas tradições culturais. A formação cultural do povo brasileiro é carregada de elementos culturais da cultura africana, pois, durante o período colonial, muitos(as) negros(as) foram trazidos(as) pelos portugueses de diversos países da África, como Angola, Moçambique, Nigéria e Congo, que vieram da região centro-sul do nordeste da África, enquanto outros(as) negros(as) vieram de outras partes da África, como Guiné e Costa do Ouro, que fazem parte da costa Centro-Oeste do continente africano conforme Freyre (1958).

Esses grupos étnicos trouxeram para o nosso país tradições das culturas africanas que fazem parte da cultura afro-brasileira, estando presente em nosso cotidiano.

Sendo assim, uma das suas influências está relacionada à linguagem, à religião e a outros aspectos. Por isso, a cultura do Brasil é cultura afro-brasileira, pois muitos negros vindos da África possibilitaram que esses elementos culturais africanos fossem expandidos em nosso país, levando em consideração suas particularidades, que podem também ser expressas pelos(as) sujeitos(as) negros(as) afrocentrados(as). O legado histórico dos elementos culturais africanos é de fundamental importância para a construção da identidade sociocultural desse país.

Esses elementos, quando tendem a serem valorizados, levam em consideração as histórias de vidas dos(as) sujeitos(as), dos ambientes e das tradições culturais, sendo eles históricos e fundamentais para afirmação sobre as origens dos povos negros e suas afirmações identitárias. Conforme Cunha Jr. (2008), estes aspectos possibilitam aos(às) sujeitos(as) negros(as) se identificarem com esses elementos culturais em suas histórias de vida, sendo essas vivências culturais relacionadas ao espaço escolar e sociocultural. Viabilizando que suas narrativas de histórias de vidas visem ser mais expressivas e contextualizadas, pois é desses ambientes sociais que eles podem refletir sobre suas verdadeiras origens e particularidades.

Nesse sentido, quando a escola oportuniza que os elementos históricos/culturais estejam presentes em suas práticas, facilita-se que os(as)

alunos(as) vivenciem suas tradições e suas origens, tendo em vista que eles(as) valorizarem suas identidades.

Portanto, o processo de autoconsciência sobre os elementos históricos/culturais afrocêntricos faz-se necessário, pois devem ser incorporados às escolas com padrões eurocêntricos, de modo a romper com os padrões impostos. Pois, quando se fortalecem esses elementos, fortifica-se também a abordagem afrocêntrica dentro da escola.

O quarto elemento está relacionado ao refinamento do léxico, ou seja, à crítica que se faz às relações de poder mascaradas por trás do eurocentrismo, relacionadas às formas deturpadas na linguagem associadas aos(às) negros(as) como, por exemplo, “moleque”, “neguinho”, “macaco”, entre outras palavras de baixo escalão que desvalorizam a imagem do ser negro. Segundo Asante (2009):

Livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história da própria África reduzidos a condição de inferioridade, não-humanos, selvagens de segunda-classe. O pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana. (ASANTE, 2009, p. 99)

Os(As) afrocentrados(as) têm o seu ponto de vista voltado para a cosmologia africana, a partir das suas experiências históricas e culturais que os identificam tanto no continente como na diáspora. Porém, ser afrocentrado significa defender e proteger os valores culturais do povo africano através de fenômenos socioculturais e linguísticos dos próprios africanos.

Todavia, as máscaras que estão envolvidas na cultura dominante que oprimem e desvalorizam através da linguagem podem estar relacionadas à supremacia racial da branquitude, pela qual os povos brancos tiveram privilégios no processo colonial do Brasil relacionando as práticas socioculturais e filosóficas de colonização ao eurocentrismo, contando as histórias de forma manipulada sendo muitas delas expressas dentro do ambiente escolar com uma linguagem deturpada, silenciado a importância dos negros dentro dessa história.

Para que se tenha o compromisso com o refinamento do léxico dentro da escola deve-se prever a necessidade de descolonizar a forma como se contam as histórias no ambiente, prevendo, assim, que os(as) negros(as) façam parte da história com uma linguagem que afrocentrize e não os(as) oprima ainda mais. A escola, quando mostra para os(as) alunos(as) esse refinamento, fortalece

também a criticidade destes(as) sobre como analisar as histórias contadas sobre o povo negro de maneira geral, verificando os enganos e as verdades presentes nelas.

O último elemento está relacionado às novas narrativas sobre a história da África, destacando a política, o governo, as atitudes, as personalidades, com um novo olhar para as questões africanas, pan-africanas e afro-diaspóricas. Essas novas narrativas trazem um olhar diferente dos(as) sujeitos(as) sobre a África de forma crítica, relacionando-as às histórias já contadas, em uma outra visão, ao colocarem o(a) negro(a) como protagonista da escola (ASANTE, 2016). Sendo assim, essas novas narrativas que estão sendo contadas fortalecem os(as) estudantes negros(as) dentro da escola e na sociedade, pois eles(as) se reconhecem enquanto negros(as), mesmo com suas origens negadas pela história.

A escola tem, em sua função social, o dever de explicar para seus(suas) alunos(as) como se deram as suas origens, fazendo com que eles(as) reflitam criticamente o sentido da história da África, suas raízes e ancestralidades, as quais foram oprimidas por muitos anos pelos colonizadores, educadores, pesquisadores e por toda a sociedade, haja vista estes ocuparem espaços, até os dias atuais, da cultura hegemônica, impondo padrões culturais.

Segundo Santos Júnior (2010, p. 2), a “Afrocentricidade confronta a noção que os saberes partem de lugares neutros ou que a ciência não seja um ponto de vista, a única perspectiva”. Com o caminho de resgate da memória da população negra contada nas escolas, a afrocentricidade irá confrontar um conjunto de saberes ditos neutros nas mentes dos(as) sujeitos(as) oriundos(as) do processo da colonização vinculado à escola, trazendo a eles(as) uma nova forma de olhar a cultura da África e afro-brasileira.

No entanto, a busca para esse olhar em relação à cultura da África e afro-brasileira deve estar pautada no processo de investigação, sendo analisadas as histórias de vidas dos alunos levando em consideração o conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira.

As novas histórias africanas e afro-brasileiras fortalecem os estudantes em seu devido espaço, compreendendo, assim, seus elementos africanos, oportunizando aos(às) sujeitos(as) uma libertação de uma cultura enraizada no

eurocentrismo, tendo o cuidado de não fortalecer as dimensões eurocêntricas relacionadas ao processo de colonização implantado dentro dos espaços escolares.

A Afrocentricidade não é apenas uma vivência do povo africano, é considerada muito além disso, uma vez que é uma ideia de processo de descentramento, ou seja, ela propõe que o(a) aluno(a) tire o foco do centro cultural em que ele(a) está envolvido(a) na cultura dominante, e tenha como foco o centro de suas culturas de origens, em busca de um fortalecimento sócio-histórico-cultural.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Traçando o caminho metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa, tendo como foco principal entender a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 nas histórias contadas sobre o povo negro na escola da rede municipal de Paulista-PE, as quais fortalecem afrocentricamente os(as) estudantes negros(as), apresentamos, a seguir, a abordagem, o método, a técnica e os instrumentos de coleta de dados, bem como o tipo de análise que utilizamos.

Esse estudo é caracterizado como uma pesquisa de método descritivo, que, de acordo com Gil (2017, p. 26), “tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno”. Tendo em vista verificar a implementação da lei, identificar e conhecer os temas e histórias contadas na escola sobre os povos africanos e afrodescendentes que contribuem para a afirmação da identidade afrocentrada dos alunos, assim como o lugar dos(as) negros(as) nessas narrativas. Enquanto que o recurso qualitativo considera não apenas os resultados obtidos, mas todo o processo desenvolvido para atingi-los, envolvendo atores que falarão sobre suas trajetórias históricas.

Essa pesquisa se propôs a investigar os fenômenos atuais no contexto da realidade da Rede Municipal de ensino do Paulista, especificamente para o público da turma do quinto ano de uma escola.

A Teoria da Afrocentridade, na medida em que trará categorias as quais direcionarão o olhar do pesquisador para a verificação da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 no espaço escolar, proporá a identificação de temas e narrativas sobre os(as) negros(as) e seu lugar nelas. As categorias propostas são: *Localidade/marginalidade*, *agente/agência*, *conscientização*, essas categorias irão dar suporte nas análises dessa investigação.

Os estudos qualitativos são classificados de acordo com os procedimentos de pesquisa, cujo delineamento será feito pela metodologia de história oral, pois este visa investigar as histórias de vida dos(as) alunos(as) enquanto negros(as) afrocentrados(as). Optamos por essa metodologia por ela

permitir trazer as memórias dos(as) sujeitos(as) que, de certa forma, foram excluídos(as) dos seus contextos psíquico-sócio-histórico-culturais.

A Metodologia de História Oral, segundo Alberti (2005), tem como proposta a técnica de coleta de dados diferenciada, evidenciando todas as memórias dos(as) sujeitos(as) relacionadas a tudo que ele já vivenciou em um dado momento da história. Com um roteiro de entrevistas, o investigador encontrará informações necessárias para responder à questão de sua pesquisa. Alberti (2005) argumentou sobre a história oral como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (ALBERTI, 2005, p. 52)

Ou seja, esta é uma metodologia que busca a memória e a participação das pessoas nos acontecimentos vividos ou que testemunharam sobre o tema investigado. Os pesquisadores Alberti (2005) e Thompson (1992), em seus estudos, afirmam que a história oral é uma metodologia que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento, uma vez que trazem a reflexão e a memória dos(as) sujeitos(as), valorizando suas fontes orais, seja no individual ou no coletivo, evidenciando os dados que estejam de acordo com o objeto de estudo do investigador.

A história oral é considerada há muito tempo por ter sido a maior fonte de dados da história (THOMPSON, 1992). Embora a área de educação apresente outros métodos de análise e coleta de dados para as pesquisas, cada um com suas particularidades, acreditamos que, com o método da história oral, poderemos resgatar as memórias dos(as) sujeitos(as), pois só com as suas lembranças poderemos trazer à tona o foco da investigação para alcançar os objetivos do estudo.

A metodologia da história oral faz-se singular nessa pesquisa, pois fortalecerá e valorizará os(as) sujeitos(as) com suas crenças, memórias e tradições. Ao irmos ao campo, verificamos como se dá a obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/2003, quais temáticas estão sendo contadas nas narrativas históricas da população negra na escola da rede municipal de ensino de Paulista, além de

poder entender o lugar do(a) negro(a) a partir delas e conhecer a contribuição para o fortalecimento da identidade afrocentrada dos(as) alunos(as).

À luz da afrocentricidade, poderemos trazer uma visão crítica sobre o eurocentrismo na sociedade, instrumento opressor sociopolítico cultural na construção de saberes de todo o legado histórico trazido e vivido pelos povos negros, afro-brasileiros, afrodescendentes e diaspóricos. Justificada pela teoria, a centralidade do(a) negro(a), dentro de seu contexto, resgatando, assim, suas crenças e histórias.

Através desses métodos propostos na história oral, enfatizou-se os objetivos propostos nessa investigação, que nos mostraram os caminhos a serem trilhados. Disto, decorrem o objetivo geral, que abarca toda a investigação, e os específicos, que norteiam passos para responder ao objetivo geral, sendo eles: i) verificar como acontece o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola da rede municipal de Paulista-PE; ii) identificar os temas que são abordados na escola sobre a história da população negra; iii) entender como a pessoa negra é localizada nas histórias contadas pela escola; e iv) conhecer se as histórias contadas contribuíram para o fortalecimento de estudantes negros(as).

Com o foco em responder os objetivos acima, fomos ao campo coletar as informações dessa pesquisa. Na escola, verificamos, através do método proposto da história oral, da abordagem qualitativa e descritiva, as práticas dessas análises, seguindo todas as propostas dessa dissertação.

O campo dessa pesquisa foi na rede municipal da cidade do Paulista, que está localizada na Região Metropolitana do Recife-PE. Esta rede de ensino possui 42 (quarenta e duas) escolas, atendendo ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesta territorialidade já foram realizadas investigações para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação em Pedagogia da UFPE, em 2018, pelas pesquisadoras Nascimento e Silva (2018). As autoras investigaram a presença da Lei nº 10.639/2003 nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede municipal da cidade do Paulista-PE, com resultados que ofereceram dados relevantes para os caminhos metodológicos dessa atual investigação.

Para as autoras delimitarem e identificarem quais das escolas possuíam a presença da lei nos PPPs, aplicaram um questionário com os gestores das escolas, a fim de identificar essa informação. Porém, dos quarenta e dois gestores da rede, tivemos apenas trinta e três participantes que se disponibilizaram a responder ao questionário; dentre as quais dezenove escolas apontaram características ligadas à temática étnico-racial que foram importantes na investigação. Ao irem às escolas, verificando nos PPPs a presença da lei nº 10.639/2003, somente cinco delas faziam menção à lei (NASCIMENTO; SILVA, 2018).

Na pesquisa também foram realizadas entrevistas nas dezenove escolas com os gestores, e, em sua maioria, não houve menção à lei nos PPPs. Além disso, declararam realizar ações dela, no entanto apenas nas datas comemorativas. Nascimento e Silva (2018) apontaram ainda que a Secretaria de Educação desse município elaborou um projeto propondo para as escolas trabalharem elementos da lei no mês de novembro de 2017. Com isso, é possível inferir que tanto as escolas quanto a Secretaria de Educação se preocupam apenas com as datas comemorativas relacionadas ao povo negro, não levando em consideração todo seu contexto.

Para a presente dissertação, os(as) sujeitos(as) foram os(as) alunos(as) do quinto ano da rede municipal de ensino de Paulista tendo em vista que o quinto ano é um último ano do EF Anos Iniciais, em que os(as) educandos(as) já passaram por todas as outras séries e já estão amadurecidos(as) em relações aos saberes vividos nas etapas anteriores. Através das fontes orais, foi possível descobrir e analisar como foram contadas as histórias da população negra no contexto escolar dos(as) discentes do quinto ano. Assim, diante dos resultados expostos anteriormente, foi possível delimitar o campo dessa pesquisa e os(as) sujeitos(as) da pesquisa.

A escolha da escola analisada se destacou pelos elementos afirmativos da Lei 10/639/2003 nos PPP na pesquisa de TCC realizada por Nascimento e Silva. Por questões de ética de pesquisa será preservado o nome da escola investigada; durante o decorrer do texto iremos utilizar um nome fictício identificado como Escola Adisa, nome africano da língua *akan*, muito falado em Gana que significa “nos ensinara”.

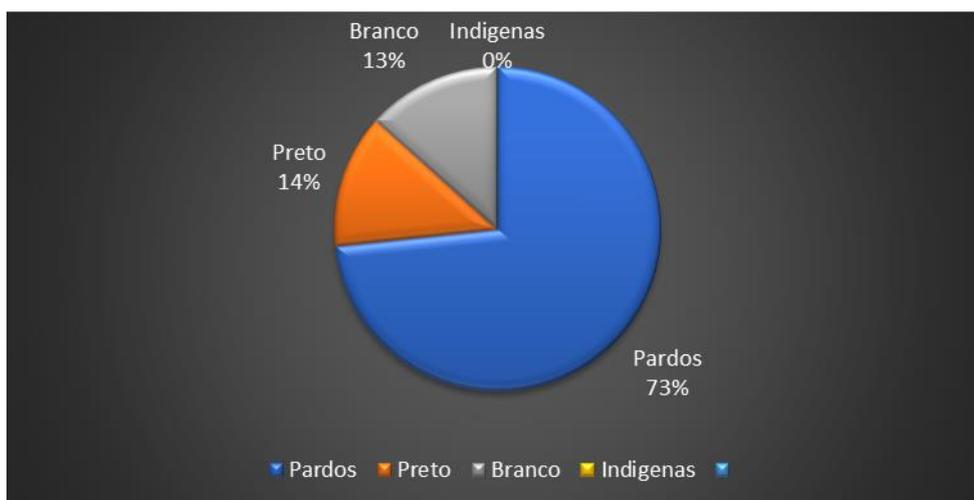
A delimitação da participação dos(as) sujeitos(as) da pesquisa foi feita através de um questionário que, pois, de acordo com Gil (1999),

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 1999, p. 128)

Através do questionário foi possível delimitar a quantidade de sujeitos(as) dessa pesquisa, de acordo com os objetivos dessa investigação para que estes(as) participassem da entrevista semiestruturada. Diante da COVID-19 em 2020, a aplicação do questionário ocorreu de forma remota através de um formulário eletrônico.

Após a aplicação desse formulário para os(as) alunos(as) do quinto ano da Rede Municipal do Paulista, quatro estudantes aceitaram participar de uma entrevista remota. Os critérios de escolha do espaço virtual da conversa estiveram de acordo com o contexto social dos(as) alunos(as) em relação ao acesso à *internet* ou a outros meios de comunicação; a conversa esteve sob a orientação de um roteiro de acordo com os objetivos dessa pesquisa.

O formulário, ao total, teve 16 respostas. As perguntas primeiramente foram de identificação pessoal e as demais eram baseadas nos critérios das categorias da afrocentricidade (conscientização, agente e agência, localidade e marginalidade). No final do formulário, os(as) alunos(as) foram perguntados(as) se poderiam deixar seu número de telefone para marcar uma possível entrevista; dos(as) 16 discentes que responderam, apenas 4 se dispuseram a realizar a entrevista. Segue abaixo o Gráfico 1 com as respostas relacionadas à identificação de cor e raça dos(as) educandos(as) do quinto ano A e B.

**GRÁFICO 1 - Relação Cor/Raça**

FONTE: A autora (2021).

Dos(Das) alunos(as) que responderam aos questionários, a grande maioria se identificou como pardos(as), outros(as) estudantes se identificaram como pretos(as) e outros(as) como brancos(as). Quanto ao gênero, foram identificados 9 meninos e 7 meninas em uma faixa etária de idade entre 10 e 12 anos. Dos quatro alunos que responderam a entrevista, foi possível observar traços negroides entre eles; nas meninas, é observado o cabelo volumoso e cacheado, sua pele de cor escura preta e, nos meninos, sua pele de cor preta.

Como foi falado anteriormente, apenas quatro alunos(as) responderam ao formulário (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino), em que a maioria deles(as) se identifica como pardo(a). Abaixo segue uma tabela com os nomes fictícios, dos(as) sujeitos(as) que participaram dessa pesquisa.

**TABELA 1 – Sujeitos(as) da pesquisa**

<b>Nome</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Cor/Raça</b>
<b>Dyami</b>	Feminino	10 anos	Preta
<b>Luená</b>	Feminino	12 anos	Pardo
<b>Kwame</b>	Masculino	11 anos	Pardo
<b>Danso</b>	Masculino	11 anos	Pardo

FONTE: A autora (2021).

Para a coleta de dados através da entrevista, pedimos a autorização dos pais dos(as) alunos(as) do quinto ano, através do TCLE — Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Após a assinatura do termo, aplicamos o instrumento da entrevista, que teve como roteiro a mesma proposta do questionário só que, na entrevista, estimulamos os(as) estudantes a falarem mais sobre o enunciado das perguntas, levando-os(as) a trazer à memória tudo que eles(as) vivenciaram em relação à cultura negra, como também as situações de racismo existentes em sala de aula e suas sequelas durante seu período escolar.

A entrevista foi aplicada no dia 30 de novembro de 2020, com apenas 4 alunos(as); agendamos um horário com os pais dos(as) alunos(as) e realizamos entrevistas conversas, as quais foram um momento bastante rico da pesquisa, em que eles(as) trouxeram informações importantes para respondermos aos objetivos propostos dessa investigação.

Depois de serem realizadas as entrevistas, elas foram transcritas e apresentadas aos(às) entrevistados(as), a fim de conferirem se tudo estava correto e se os(as) sujeitos(as) estavam satisfeitos(as) com as respostas, conforme propõe Alberti (2005). Essa conferência se deu pelo contato telefônico; foi lida para o(a) sujeito(a) toda a transcrição e perguntado o que cada um(a) achou e o que queria que fosse inserido. Pelo contato telefônico, apenas Dyami e Danso deram mais informações para a entrevista sobre o enunciado perguntado. Já Luena e Kwame mantiveram o que foi falado inicialmente nas interlocuções.

As entrevistas tiveram como objetivo colher informações dos(as) estudantes, sendo eles(as) os(as) sujeitos(as) da pesquisa no tocante às suas memórias sobre o que ouviram e vivenciaram referente à história e à cultura da população negra na escola.

Ao utilizar a técnica da entrevista para coleta de dados, deixamos os(as) interlocutores(as) à vontade em seus relatos, a fim de trazerem à tona suas memórias, com profundidade, gerando dados consistentes para a pesquisa. Durante as entrevistas, apresentamos para os(as) alunos(as) materiais pedagógicos que lembrem a história do povo negro, dentre os quais, livros de literatura infanto-juvenil, imagens do homem negro oprimido e livre, bonecas e

bonecos negros, estão inclusos. O uso desses materiais teve por objetivo ajudar os(as) sujeitos(as) dessa pesquisa a lembrarem tudo que vivenciaram nas narrativas contadas sobre as histórias do povo negro em sua escola.

A coleta de dados através da história oral é carregada de simbolismo, por isso, deve ser bem transcrita, pois todos os aspectos da entrevista devem ser levados em consideração, seja o silêncio, pausas ou sinais de dúvidas. Pois, como corrobora Alberti (2005):

uma entrevista contém não apenas histórias dentro dela, mas também análises e avaliações do passado e do presente, silêncios, interditos e toda uma série de elementos que podem informar sobre visões de mundo e elaborações subjetivas. (ALBERTI, 2005, p. 2)

A metodologia da história oral deve levar em consideração não apenas detalhes confortantes, mas também lembranças vagas, porém com profundidade, para que essa memória possa ser libertadora. Dessa forma, os sujeitos poderão se libertar para contar a história vivida, à medida que o investigador aprofunda seu foco em contato com o sujeito narrador.

Depois da coleta de dados com os instrumentos de investigação citados acima, analisamos os dados da pesquisa segundo as técnicas de análise de conteúdo, proposta Bardin (2006, p. 38), as quais, para o autor, referem-se a um:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

De forma detalhada, Bardin (2006) nos orienta nos procedimentos de análise de dados, os quais passam por três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após coletar as informações do questionário e das entrevistas, realizamos uma pré-análise do material que, segundo Bardin (2006):

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as idéias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração de indicadores, que

envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. (BARDIN, 2006, p. 106)

O momento da pré-análise é um momento de organização dos dados na qual foi feita uma leitura dos dados, verificando se estão conforme o objetivo da pesquisa, fazendo a limpeza do texto, colhendo informações necessárias. Para uma melhor análise, foi elaborado um quadro com todas as informações obtidas na coleta, grifando a parte mais importante para a análise, após serem lidas e analisadas se estão de acordo com objetivo da investigação.

Depois dessa fase de pré-análise, passamos para segunda fase da análise dos dados da pesquisa, que é a exploração do material, em que vimos o que mais chamou atenção, decodificamos e organizamos no momento da exploração do material que, de acordo com Bardin (2006):

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. (BARDIN, 2006, p. 106)

Com a análise de conteúdo, relacionamos as informações coletadas aos objetivos dessa pesquisa a fim de compreender a realidade do campo de estudo investigado e, assim, concluímos totalmente as análises dessa pesquisa com todas as informações coletadas.

Essa coleta de dados esteve fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2006), tendo como destaque para análise da temática das narrativas dos(as) sujeitos(as) da pesquisa buscando nas fontes orais temáticas que estivessem de acordo com os objetivos dessa pesquisa.

Após a organização dos dados, apresentamos os resultados deles no capítulo de análise intitulado como: “Histórias de estudantes negro/as do ensino fundamental e a obrigatoriedade da lei nº 10.639/03 em uma escola da rede municipal de ensino de Paulista”. O capítulo está organizado através de seções e subseção, a primeira seção será: 4.1 “A obrigatoriedade da lei nº 10.639/03 nas histórias contadas na escola”, para essa seção iremos responder ao seguinte objetivo específico: verificar como acontece o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola da rede municipal de Paulista-

PE. Com isso, já foi identificado se a escola está executando a Lei nº 10.639/03 e como se dão os processos de implementação da referida lei.

Em seguida, teremos a secção: 4.2. “Temáticas abordadas na escola sobre a história da população negra”; para essa secção iremos nos atentar a responder ao seguinte objetivo: identificar quais temáticas são abordadas na escola sobre a história da população negra. Para esse tópico, iremos verificar as temáticas africanas/afro-brasileira que são abordadas na escola.

Em seguida, haverá a subsecção: 4.2.1. “Localização da pessoa negra nas histórias contadas na escola”, para esse tópico iremos responder ao seguinte objetivo específico: entender como a pessoa negra é localizada nas histórias contadas na escola. Com esse tópico iremos analisar como os(as) alunos(as) estão sendo localizados(as) em suas raízes de matriz africanas e afro-brasileira no espaço escolar.

Depois, teremos a secção: 4.3. “Fortalecimento de estudantes negros(as) nas histórias contadas na escola”. Para essa secção iremos responder ao seguinte objetivo: conhecer se as histórias contadas dentro da escola contribuíram para fortalecimento de estudantes negros(as). De modo a verificar como se deu o fortalecimento dos estudantes nas histórias contadas na escola.

É mister destacar que essa pesquisa foi realizada no período da pandemia; os resultados que estão sendo apresentados no capítulo de análise também são reflexo de como estava a realidade na escola num período pandêmico.

Assim, justifica-se que, diante do contexto da COVID 19 em 2020, fazer coleta de dados para essa dissertação foi um desafio, pois tivemos que nos reinventar na busca dos dados, adaptando-nos ao formato remoto. Com as escolas municipais de Paulista fechadas, a única alternativa, foi entrar em contato com os colegas professores da Rede Municipal de Ensino, a fim de pedir apoio para a realização da coleta de dados dessa pesquisa.

Ao irmos a campo verificamos que esse formato de coleta de dados trouxe um pouco de insegurança para os professores e pais dos estudantes; no caminho da pesquisa tivemos profissionais da educação que não apoiaram e não aceitaram que seus(suas) alunos(as) participassem da pesquisa, por não conhecer de perto a pesquisadora, tampouco sua proposta de pesquisa, não

dando credibilidade à investigação. Na escola analisada tivemos todo o apoio da gestora escolar, que também era professora de uma das turmas do quinto ano. Mesmo ela dando todo o suporte, ela sempre relatava as dificuldades que os estudantes tinham para preencher o formulário que foi aplicado de forma remota, através do link do formulário eletrônico, disponibilizado através de grupo de WhatsApp das turmas do quinto ano A e B. Segundo a gestora, os discentes não levaram muito a sério o preenchimento do formulário, sendo este preenchido muito lentamente, mesmo diante das insistências das professoras nas aulas remotas, as quais também eram pouco frequentadas.

Nesse tempo, passaram-se três meses para que o formulário fosse preenchido diante de muita insistência das professoras; ao total tivemos 16 respostas, desses 16 sujeitos, cinco se dispuseram a participar da pesquisa, todavia, no meio do caminho um dos sujeitos não deu importância para participar, vez que essa não atenção se deu pela mãe da criança que não oportunizou ao discente participar da pesquisa. Sendo assim, ficamos apenas com quatro sujeitos(as) da investigação: dois do gênero feminino e dois do gênero masculino. Já com os pais dessas crianças não teve problemas, combinamos os horários com eles(as) e realizamos a entrevista remota. Os pais das crianças foram muito atenciosos e comprometidos com a pesquisa juntamente com seus filhos.

Podemos concluir que, durante a pandemia em 2020, realizar o procedimento de coleta de dados foi desafiante, mas foi possível; notamos isso no momento da aplicação do questionário quando, presencialmente, com as escolas funcionando normalmente, poderíamos aplicar o questionário em um dia e já ter o resultado, mas, no período de pandemia, por conta dos protocolos de segurança, regidos pela Organização Mundial de Saúde e da dificuldade de acesso dos alunos à internet, passaram-se três meses para finalização da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A Afrocentricidade como teoria proposta para essa investigação foi o aporte teórico fundamental para se analisar os dados. Com ela, foi verificado como foram as vivências com as narrativas históricas do povo negro dentro do contexto escolar.

Através dos caminhos metodológicos dessa investigação qualitativa foi possível obter resultados satisfatórios por meio de uma pesquisa descritiva, analisando os fenômenos, os(as) sujeitos(as), os ambientes, entre outros elementos que visarem atingir os objetivos propostos por essa investigação.

### 3.1 CONHECENDO AS REALIDADES VIVIDAS DO CAMPO DE PESQUISA

Nessa secção, conhecemos como se dá a realidade vivida na Escola Andisa, vamos compreender como estão sendo as vivências na escola, sua estrutura, a quantidade de professores e turmas. Conheceremos, também, os(as) estudantes, que são os(as) sujeitos(as) dessa pesquisa, e como a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 está presente nas histórias contadas sobre o povo negro na escola da Rede Municipal de Paulista/PE, de modo a possibilitar o afrocentramento dos(as) estudantes negros(as).

Para Minayo (2001, p. 10), “Na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade”. Ou seja, a realidade vivida na sociedade nem sempre é a resposta verdadeira para os problemas sociais existentes, é preciso se analisar criteriosamente todo o contexto para que assim se possa encontrar as respostas para as problemáticas. Vejamos abaixo o que o autor nos afirma:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO 2001, p. 13)

Para essa investigação, concordamos com a autora quando relata acima que a formação social humana se configura de forma específica. Na escola que estamos investigando a realidade dos(as) sujeitos(as) de pesquisa, como também da própria instituição, tem sua singularidade, que são marcadas pelo passado se pensando o futuro. A dinâmica que acontece na referida escola e

suas características são específicas e nos ajudaram a entender a realidade vivida na escola.

Para podermos responder aos objetivos dessa pesquisa é necessário também compreender a realidade da escola investigada. Em diálogo com a gestora conversamos sobre como se dava o espaço escolar e a dinâmica das atividades.

As informações através de uma conversa informal com a gestora, sobre as características da escola Andisa, são de que a escola é considerada pequena com apenas 5 salas. Em 2020, funcionaram 9 turmas, 4 pela manhã e 5 à tarde; em 2021 funcionaram 10 turmas. Em relação ao espaço físico da escola, caracterizam-se as salas de aulas como pequenas: umas com capacidade para 16 alunos(as) e outras para 30 estudantes.

Em 2019 a escola tinha três anexos; atualmente, a escola não funciona dessa forma, é uma escola independente, que tem pátio que serve como refeitório, tem sala dos professores, banheiros femininos e masculinos, uma cozinha pequena, a secretaria, uma dispensa e uma sala de arquivos.

A escola tem 9 professores(as), duas merendeiras, uma pessoa de serviços gerais; a gestão escolar é composta pela gestora e vice-gestora, coordenadora e secretaria escolar. No total a escola tem 16 funcionários(as).

A comunidade que frequenta a escola é de pessoas hipossuficientes, e que se torna acessível quando a instituição oferece benefícios para ela. Com a troca de gestão, houve uma certa resistência na aceitação da atual administração, que foi conquistada com bastante diálogo em relação às necessidades reais da escola para uma melhor acomodação dos(as) alunos(as) às suas necessidades. Atualmente, os pais estão mais entrosados com a gestão da escola contribuindo, assim, de forma parceira.

Em seguida, explana-se o capítulo de análise no qual serão apresentados os resultados da coleta de dados encontrados sob a luz da afrocentricidade.

## **4 HISTÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL E A OBRIGATORIEDADE DA LEI Nº 10.639/03 EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO PAULISTA**

Nesse capítulo iremos apresentar a análise dos resultados, da coleta de dados dessa pesquisa, sob a luz da afrocentricidade e dos teóricos que discutem a temática da educação das relações étnico-raciais. Traremos a discussão dos resultados obtidos na coleta de dados e os analisaremos de acordo com os objetivos dessa pesquisa.

Esse capítulo é dividido em: 4.1 “A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 nas histórias contadas na escola”; 4.2 “Temáticas abordadas na escola sobre a história da população negra”; 4.2.1 “Localização da pessoa negra nas histórias contadas na escola”; 4.3 “Fortalecimento de estudantes negros(as) nas histórias contadas na escola”. Nestas seções e subseção iremos apresentar a discussão sobre as realidades vividas na escola Andisa, voltadas para educação das relações étnico-raciais.

Nas próximas seções e subseção conheceremos as práticas pedagógicas, vivenciadas na escola investigada e relatadas pelos(as) alunos(as) dos quintos anos, bem como a diversidade cultural africana e afro-brasileira no ambiente escolar.

### **4.1 A OBRIGATORIEDADE DA LEI Nº 10.639/03 NAS HISTÓRIAS CONTADAS NA ESCOLA**

Nessa seção verificamos os assuntos relacionados à cultura negra na escola Andisa relatados pelos estudantes, à luz do referencial teórico, tendo, como destaque, a diversidade cultural africana e afro-brasileira no ambiente escolar e a obrigatoriedade da Lei nº10.639/03.

Essa seção teve como foco de análise verificar como acontece o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola da rede municipal

de Paulista-PE. Além da lei nº 10.639/03, temos também as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais nos orientam que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32)

Vejamos, que, diante dessa orientação, é competência das instituições de ensino proporcionarem conteúdos voltados para a educação das relações étnico-raciais tendo a preocupação em contemplar as competências, os valores e as atitudes da cultura africana e afro-brasileira sob a supervisão do sistema de ensino. Vale destacar que a educação das relações étnico-raciais deve abarcar transversalmente todas as disciplinas escolares. Vejamos abaixo o que os autores nos afirmam:

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Constata-se, assim, diante dessa discussão da inclusão da temática étnico-racial que se deu na década de 1990, especialmente na área de história, que este é um espaço político e social conquistado por militantes do Movimento Negro. Entretanto, só em 2003 que foi aprovada a Lei nº10.639/03 que visa à inclusão da temática étnico-racial na educação básica.

Após a aprovação da Lei nº 10.639/03, as escolas tiveram um desafio de implementar ações desta legislação. Segundo Gomes (2012), os desafios deixam evidentes a importância do conceito de diversidade que traz uma reflexão sobre a prática da cultura e prática escolar como agente da imparcialidade e do respeito à igualdade de direitos étnico-raciais e à diversidade.

Essa diversidade leva em consideração também a diversidade cultural do continente africano em relação à sua cultura, às suas raízes e à sua originalidade. Essa temática vem sendo discutida dentro das atividades escolares, pois a cultura afro-brasileira é carregada de vários aspectos da cultura africana e estas precisam ser implementadas em sala de aula. As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais nos orientam que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...] provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 8)

Como descrito acima, a obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira é uma decisão política, que tem o sentido de ampliar a diversidade cultural para os(as) estudantes. Isso não quer dizer que é para deixar de lado o ensino sobre a cultura europeia, mas sim repensar as relações étnico-raciais nos procedimentos e práticas de ensino, valorizando assim a cultura africana e afro-brasileira. Vimos a evidência disso nessa pesquisa quando foi perguntado ao(à) sujeito(a), através do roteiro de entrevista, a seguinte questão: “Você já escutou falar sobre a África em sua escola? Pode comentar como foi?” e a aluna respondeu da seguinte forma:

Já, já sim escutei muito sobre a África! muitas vezes a gente fazia desenhos em quadros, fazia várias coisas relacionadas à África, como desenhos de mulheres e crianças e como elas tratavam seus filhos, falava dos jeitos como eles se vestiam, desenhávamos roupas como também a sua alimentação [...] Em várias disciplinas, que eu me lembre era português, história, geografia, artes. Lembro-me também de ter desenhado o continente Africano com as crianças brincando e as mulheres carregando água na cabeças. (LUENA, 2020)

Essa atividade foi uma das maneiras lúdicas, que a aluna se sentiu à vontade de realizar, mas só isso não é suficiente para ser apresentado à diversidade histórico-cultural do continente africano. A educanda também relata que foram feitas várias coisas sobre o continente africano, destacando as

mulheres da África, as crianças, as mães no tratamento de seus filhos, falava do jeito como eles se vestiam, desenhando as roupas africanas, como também a sua alimentação, estereotipando a cultura africana.

De acordo com o *Dicionário Informal* (2021), a palavra estereótipo significa ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão. Na prática escolar, existe, na maioria das vezes, uma prática escolar voltada para educação das relações étnico-raciais de forma estereotipada, branca, voltada para os modelos do colonizador. A escola, na tentativa de harmonizar a diversidade cultural existente, introduz práticas escolares brancas, fortalecendo assim um projeto ideológico político elitista do colonizador, para fundamentar essa discussão vejamos abaixo o que o autor Hasenbalg (1996) nos afirma:

Dois parecem ser os pontos centrais em torno dos quais se estabelecem as semelhanças entre o Brasil e os outros países. O primeiro deles é o embranquecimento, entendido como um projeto nacional implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração europeia. O segundo é a concepção desenvolvida pelas elites políticas e intelectuais a respeito de seus próprios países, supostamente caracterizados pela harmonia e tolerância racial e ausência de preconceito e discriminação racial. (HASENBALG, 1996, p. 236)

Conforme o autor, o embranquecimento está voltado para um projeto nacional implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração europeia. Ou seja, segundo o autor, uma política elitista dos padrões brancos vem sendo fortalecida ao invés de oportunizar espaço para a harmonia da tolerância racial, no combate ao racismo. Entretanto, o fortalecimento desses padrões brancos de forma harmonizada não foi suficiente para o combate ao racismo nas escolas. É necessário contextualizar mais a cultura africana e afrobrasileira, centralizando o negro no seu devido lugar de origem.

Na escola investigada, na tentativa de cumprir o que é proposto na Lei nº 10.639/03, como relatado pela estudante Luena em 2020, existem atividades voltadas para a temática africana e afrobrasileira. Todavia, essas atividades ainda se encontram muito limitadas com padrões pré-estabelecidos, expressos através de desenhos. Eles(as) relatam, em suas falas, que as representatividades nos desenhos são o que ouviram e escutaram sobre a África.

A partir de ações como essas é possível analisar a tentativa de prática do Artigo 2º da Lei nº 10.639/03 que nos diz que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Segundo o relato, as atividades voltadas para educação das relações étnico-raciais, conforme o artigo da referida lei, acontece nas disciplinas de educação artística e história, pois se pratica, estuda-se e se vivencia o que é proposto na lei.

Como foi exposto acima pela aluna, ela fez atividades na escola sobre África, a qual foi exposta de forma negativa e estereotipada a África em sua situação de pobreza e calamidade. Isso na aula de educação artística, todavia, na escola, o continente Africano não deve ser apresentado apenas de forma negativa, é necessário que sejam oportunizadas outras realidades positivas vindas da África.

Outro momento de expressividade foi quando os(as) alunos(as) foram motivados(as) pela professora, que mostrou o continente africano e contou histórias africanas. Vejamos o relato diante da seguinte pergunta: você já escutou falar sobre a África em sua escola? Pode comentar como foi? “Aí teve uma vez no 4º ano que até ela desenhou o continente africano, e contamos histórias africana que se lembramos e vimos do filme Kiriku, as que estão presente nos livros” (LUENA, 2020).

Ou seja, os(as) alunos(as), ao verem o continente africano, lembraram do filme que assistiram, o *Kiriku e a Feiticeira*. Kiriku (ou Kirikou), no seu real significado, quer dizer menino inteligente. É possível notar na narrativa audiovisual, dirigida por Michel Ocelot (1998), altruísmo, astúcia, perdão, a importância da coletividade e do amor na aldeia do protagonista. Vejamos abaixo outra evidência quando foi feita a seguinte pergunta: você já escutou falar sobre a África em sua escola? Pode comentar como foi?

Eu já ouvir falar já faz um tempo.... aí não me lembro tanto assim [...] Mas eu lembro que a minha professora ela falou sobre o tempo da África, assim, sobre o clima de lá muito quente, mas não me lembro muita coisa não [...] África para mim é um país, e a professora já nos mostrou o mapa mundi redondo. [...]. (DYMI, 2020)

Com a memória trazida pela aluna em relação ao continente Africano, percebemos que eles(as) trazem à tona a memória das vivências sobre o que vivenciaram na escola sobre a cultura africana e afro-brasileira. A estudante Dyami (2020) já escutou falar sobre a África, porém não tem muita recordação, trouxe à tona a memória do clima africano, como também da explanação do mapa do continente, porém, para a discente, a África é um país e não um continente. Com esse relato, analisamos a visão limitada da educandae sobre o continente africano. Vejamos o relato de outro estudante quando foi feita a seguinte pergunta:

Você já escutou falar sobre a África em sua escola? Pode comentar como foi? “Pela África não, só pelo continente, (KWAME, 2020).

O que é a África para você? “Um país”. (DANSO, 2020)

Diante desse relato, vemos que os(as) estudantes não têm muita segurança para falar se África é um país ou um continente, quando é feita a pergunta, demonstrando de forma limitada o conhecimento sobre a África, necessitando compreender mais sobre a cultura africana.

Com esses relatos dos(as) estudantes, notamos que a escola, de forma limitada, tem a tentativa de oportunizar que os(as) discentes conheçam a cultura africana e afro-brasileira, estimulando o respeito e a harmonia entre os povos, no entanto, como já foi explanado no parágrafo anterior, esse estímulo está centrado em padrões eurocêntricos, não contextualizando, de fato, as realidades vividas dos povos negros de raízes de matrizes africana e afro-brasileira.

Diante disso, é possível notar que a escola investigada apresenta de forma transversal práticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais, na tentativa de cumprir o que está descrito na Lei nº 10.639/2003, conforme explicitado no artigo "Art. 26-A que: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003).

A obrigatoriedade e a prática do artigo 26-A, de fato, são desafiadoras diante dos padrões já estabelecidos, para localizar e centralizar o povo negro, na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. A escola precisar romper com as práticas eurocêntricas que envolvem o povo africano e afro-brasileiro e valorizar as raízes desse povo. Essa centralidade do povo negro

está presente na teoria da afrocentricidade, quando o próprio Asante nos afirma que:

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em teórico é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. [...]. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. (ASANTE, 2014, p. 3)

De fato, se as escolas se envolvem em sua prática de ensino em centralizar o povo negro, de fato, as ações de combate ao racismo seriam mais fortalecidas, entretanto, a escola continua com ações padronizadas sem apresentar as raízes de matrizes africanas reproduzindo práticas de forma estereotipada. Vejamos abaixo o que diz as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

A demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2006, p. 231)

Conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, cabe à escola proporcionar contextos de estudos que visem à valorização histórico-cultural dos povos indígenas, de raízes africanas e europeias. São temáticas orientadas pelo Conselho Nacional de Educação que poderiam aparecer no cotidiano da escola contemplando toda a diversidade. Todavia, isso, na prática, nem sempre ocorre, como foi mencionado nos parágrafos anteriores.

Seria de fundamental importância que os(as) alunos(as) compreendessem suas raízes culturais africanas e afro-brasileiras. Com a inclusão da Lei nº 10.639/03, que fortalece os conteúdos Africanos e afro-brasileiro, provocam os(as) professores(as) a repensarem suas práticas

escolares para educação antirracista em sala de aula. Entretanto, sabemos que, após 18 anos de aprovação da Lei 10.639/03, muitas práticas pedagógicas voltadas para educação das relações étnico-raciais ainda não são suficientes, pois, como já foi dito, as ações ainda continuam estereotipadas e embranquecidas, necessitando de uma prática pedagógica mais firmada no combate ao racismo. Uma das formas de combate ao racismo é se empoderar e se afirmar, pois assim vivemos, na prática, o que é proposto pela Afrocentricidade, a qual, segundo Mazama (2009, p 111):

A afrocentricidade surgiu em resposta a supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não exclusivas entre si. Em sua forma mais óbvia, a supremacia branca se expressa como um processo físico de pura violência e escravidão. (MAZAMA, 2009, p. 111)

No entanto, a escola analisada da rede municipal do Paulista não apresenta evidências consistentes sobre o que se propõe à afrocentricidade diante das falas dos(as) alunos(as), como também não pratica de forma evidente o que é proposto na Lei 10.639/03.

Como vimos nessa seção, os(as) alunos(as) aprenderam vários ensinamentos sobre o continente africano, todavia esse conhecimento sobre o continente africano e da cultura africana e afro-brasileira ainda precisa ser mais ampliado. Pois os(as) educandos(as) precisam de mais oportunidades, para assim se sentirem mais fortalecidos(as) em sua identidade africana e afro-brasileira. A escola tem a tentativa de cumprir a proposta da Lei 10.639/03, contudo, o conhecimento ainda se encontra muito limitado, necessitando que sejam apresentados para os(as) discentes outras formas de ensino voltadas para a educação das relações étnico-raciais no combate ao racismo e fortalecimento da identidade negra.

## 4.2 TEMÁTICAS ABORDADAS NA ESCOLA SOBRE A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA

Nessa seção, iremos ter como foco responder o segundo objetivo específico que é identificar quais temáticas são abordadas na escola sobre a

história da população negra. Para responder a esse objetivo, iremos apresentar uma discussão analítica através das falas dos estudantes entrevistados à luz do referencial teórico.

Ao escutar os depoimentos dos(as) alunos(as) diante das perguntas feitas através do roteiro da entrevista é possível observar uma aparência triste e entusiasmada no semblante deles(as), quando é falado sobre a realidade e a marginalidade da pessoa negra. Os(As) alunos(as) também não trazem muita recordação e as respostas são dadas sem muitos detalhes dos acontecimentos.

Segundo Mazama (2009, p. 112), “a tomada do espaço mental africano ocorre por meio de disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais, todos são étnicos menos os europeus”. Ou seja, é através dos disfarces provocados pelo povo branco civilizador em suas teorias e conceitos que impedem que o povo negro tome sua decisão em relação a seu espaço mental africano.

Para os(as) estudantes entrevistados(as) nessa pesquisa, tomar essa decisão em ser uma pessoa afrocentrada é desafiador, pois, pelas falas deles(as), fomos percebendo que precisam de um amadurecimento para essa afirmativa. Os(As) estudantes, de acordo com as suas falas, não trazem muitas evidências da cultura africana e afrobrasileira, respondem aos enunciados, mas trazem poucas recordações, expressando assim um silenciamento em suas falas.

Vejamos abaixo a resposta de uma aluna quando é feita a seguinte pergunta: se você já escutou falar sobre a história de pessoas negras na sua escola, como elas eram retratadas?

Sim já escutei falar sobre a pessoas negras dentro da escola e elas eram sempre bem retratadas e nos como alunos negros éramos bem retratados. Os brancos tinham maldade não gostavam dos negros, mas os negros eram sempre bem retratados. (LUENA, 2020)

Através dessa resposta trazida pela aluna, percebemos que ela relata que os negros são bem retratados na escola, mesmo assim estão rodeados da maldade dos brancos, que, por serem bem-vistos e bem tratados, por conta de sua cor e supremacia, estes tentam oprimir os negros quando eles são bem retratados, ocorrendo assim o racismo em sala de aula. Vejamos abaixo o que Mazama (2009, p. 113) nos afirma:

Na verdade, a afrocentricidade sustenta que a menos que os africanos se disponham a reexaminar o processo de sua conversão intelectual, que ocorre sob o disfarce de educação formal continuarão sendo presa fácil da supremacia branca.

Ou seja, mesmo a pessoa negra sendo bem tratada no espaço escolar e a escola também favorecendo esse tratamento, se a pessoa negra não se dispuser a se reexaminar em seu processo de conversão intelectual em relação à cultura negra, a pessoa continuará sendo presa fácil da supremacia branca.

Para um(a) aluno(a) do quinto ano ter essa visão crítica, de se reexaminar diante das situações de conflitos, provocados pelos disfarces ocasionados pela educação formal, não é uma tarefa fácil, pois este(a) ainda precisa de muita maturidade intelectual para lidar com tais situações. Nesse sentido, cabe ao professor intervir e mediar caso ocorra dentro da escola situações de conflitos relacionados à supremacia branca, fortalecendo os(as) estudantes que afirmem sua identidade negra.

Vejamos o relato da aluna quando é feita a seguinte pergunta: se você já escutou falar sobre a história de pessoas negras na sua escola, como elas eram retratadas? “Eu escutei a história dos negros, que eles eram muitos trabalhadores, que as pessoas brancas os faziam de escravo só porque eles eram negros, isso na aula de história.” (DYAMI, 2020).

Diante desse relato, vejamos que a aluna lembra que já ouviu falar que os(as) negros(as) eram pessoas trabalhadoras e escravizadas pelos brancos numa situação marginal de suas raízes, na situação na qual a pessoa negra(o) foi subordinada(o) ao trabalho forçado pela classe dominante branca por muitos anos no período da escravidão.

Com isso, percebemos como a escola transmite a realidade do(a) negro(a), colocando-o(a) na condição de escravo(a) civilizado(a) pelo colonizador branco; essa memória trazida pela aluna nos remete à seguinte afirmação do autor:

A Liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia branca, mas antes a aceitação discutida de valores ícones, símbolos e instituições similares que tem sido impregnada no melhor interesse de todas as pessoas. (ASANTE, 2009, p. 108)

Essa liga de aceitação da supremacia branca pode ser quebrada quando, dentro da escola, se abre espaço para discussão de valores e símbolos africanos

e afro-brasileiros no contexto escolar, representando, assim, a pessoa negra como um ser importante, e não apenas um ser que já foi no passado escravizado e colonizado pelos brancos.

Essa discussão pode ser refletida no ambiente escolar quando a instituição valoriza o(a) negro(a) centralizando-o(a) na discussão, valorizando assim sua cultura e sua identidade. A seguir, notemos o que o aluno nos afirma quando foi feita a seguinte pergunta: você já escutou falar sobre Zumbi dos Palmares? “O Zumbi que libertou os escravos, sim já escutei falar sobre ele [...] Já sim! a gente leu o texto que tem no livro” (KWAME, 2020). Nesse relato, percebemos que o educando já escutou falar sobre Zumbi, um líder de quilombo pernambucano da cidade de Palmares. Diante dessa narrativa, vemos outra forma como a escola apresenta o negro, como sendo uma pessoa de luta por um objetivo; nesse caso, o Zumbi era libertador dos escravos. Enquanto no outro depoimento o negro é apresentado como ser escravizado e maltratado pelos brancos, em outro, ele é tido como um herói na luta contra o fim da escravidão no Brasil.

Essas narrativas dos alunos, que foram contadas no momento da entrevista, demonstram um pouco do processo histórico que os(as) negros(as) passaram para o desenvolvimento desse país, em que primeiramente eles(as) foram utilizados(as) com mão de obra barata na condição de escravos(as), servindo à população branca, sendo humilhados(as) e maltratados(as).

Os(As) professores(as) deveriam apresentar para os(as) alunos(as) também outras realidades sobre os(as) negros(as) que estão presentes na formação histórica e cultural desse país. Existem tantas coisas importantes, até mesmo em nosso estado de Pernambuco, como o frevo, maracatu, ciranda, afoxé, caboclinho e etc., que os(as) educandos(as) também poderiam trazer em suas narrativas no momento da entrevista essas vivências, mas não foram suscitadas como Kwame (2020), no relato em que conheceu no livro a história de Zumbi, e Dyami (2020) que confirma que foi na aula de história que ela escutou falar que os(as) negros(as) eram escravos(as). São narrativas que confirmam como estão sendo contadas as histórias dos(as) negros(as) desse país na disciplina de história através dos livros escolares, por alunos(as) que fazem parte do quinto ano. No entanto, percebemos também o silenciamento

dos(as) alunos(as) em trazer outras narrativas dos(as) negros(as), que venham realmente a apresentar sua cultura e identidade. Vejamos abaixo o que o diz o autor:

O silêncio do professor sobre as questões raciais facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, a partir dele, para outros âmbitos sociais. (CAVALLEIRO, 2006, p. 227)

Conforme o autor nos apresenta, o silêncio do professor sobre as questões raciais em seu cotidiano escolar legitima ações de preconceito e discriminação entre os alunos. As situações conflitantes de racismo que estão presentes no espaço escolar não são, na maioria das vezes, resolvidas no espaço escolar em função da falta de diálogo na relação professor-aluno, sendo necessário que o professor também conheça e tenha domínio da cultura africana e afro-brasileira, o qual se constitui como um agente transmissor de conhecimentos e saberes fundamentais para o fortalecimento da identidade na vida dos estudantes.

Em relação às temáticas da população negra em livros da literatura na biblioteca da escola, os(as) alunos(as) responderam que, no momento da entrevista, eles(as) ficaram felizes, lembrando-se de tudo que eles vivenciaram em relação às histórias contadas pelas pessoas negras nos livros. Entretanto, as respostas deixam os(as) negros(as) numa situação marginal quando foi feita a seguinte pergunta: nos livros da sua escola têm as histórias do povo negro? Se sim como elas são?

Assim, lá tem como se fosse uma biblioteca, com vários livros para você pegar para ler, sendo que eu nunca peguei para ver, mas acho que deve ter livros sobre os negros. [...] No livro didático tem também eu já vir várias fotos nas imagens, que tem várias pessoas negras juntas. “Eu me lembro também, que eram pessoas brancas mandando os negros trabalharem! E só tinha negros trabalhando nas imagens. Só tinha negros como escravos! (DYAMI, 2020)

Percebemos, diante desse relato, que a aluna menciona a existência de uma biblioteca em que são disponibilizados livros para os(as) alunos(as) pegarem, mas que nunca os acessou. Mesmo assim, ela acredita na existência de livros sobre a temática negra.

Nesse caso, podemos analisar que o acesso aos livros e à leitura é oportunizado dentro de sala de aula, mas a aluna não quis pegar livro algum. Essa falta de estímulo da aluna de acesso aos livros da temática negra só poderemos analisar na prática no dia a dia de sala de aula. Mais diante dessa fala, levamos também em consideração a influência da supremacia branca e de uma educação hegemônica, refletida nas ações da aluna. Logo abaixo, a aluna fala que, nos livros didáticos, só aparecem fotos das pessoas brancas, mandando os(as) negros(as) trabalharem e apresentando os(as) negros(as) como escravos(as).

Diante desse relato, vejamos como os livros didáticos do quinto ano deixam os(as) negros(as) numa situação marginal, oprimida e sem centralidade nas suas raízes, demonstrando uma separação entre o(a) homem(mulher) branco(a) e o(a) negro(a) e afirmando uma superioridade entre esses dois povos. Segundo Asante (2009):

Os africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana. O Africano, portanto, deve ser consciente, estar atento a tudo e procurar à anomia da exclusão. (ASANTE, 2009, p. 95)

Vemos que o autor nos afirma que os(as) negros(as) são silenciados(as) de seus significados e de sua imagem, sendo tratados(as) como uma pessoa sem valor numa situação marginalizada na África. Convenhamos, então, lembrar que, como foi dito pela aluna, essa falta de significado está sendo apresentada nos livros didáticos, quando os livros apresentam os(as) negros(as) numa situação marginal em relação às suas origens não refletindo sua importância para sociedade.

Esse silenciamento dos povos negros relatado pela aluna nos livros didáticos nos faz refletir que a supremacia branca ainda impera nas práticas escolares, que, mesmo após aprovação da Lei n.º 10.639/03, muitas situações relativas à cultura africana e afro-brasileira ainda precisam ser ampliadas. Abaixo, iremos analisar como a localização psicológica e social estão presentes no chão da escola de forma afrocentrada.

Assim, as histórias contadas sobre a pessoa negra no ambiente escolar acontecem de forma marginalizada, pois, diante das falas dos(as) alunos(as), a escola conta a história dos(as) negros(as) no tempo da escravidão.

Todavia, se faz necessário que os(as) alunos(as) sejam oportunizados(as) a conhecer mais sobre os(as) negros(as) que fazem da história desse país, como, por exemplo, Lélia Gonzalez<sup>7</sup>, Inaldete Pinheiro<sup>8</sup>, Amilton Magno Azevedo<sup>9</sup>, dentre outros, que fortalecem a cultura negra. Nessa secção, podemos concluir que, conforme o objetivo específico, que é identificar temas que são abordados na escola sobre a história da população negra, diante das falas dos(as) sujeitos(as), não foram encontradas temáticas específicas de forma muito evidente, apenas encontramos temas transversais nas falas dos estudantes em relação às diferenças existentes entre o povo negro e o branco nas histórias contadas nas escolas. Vejamos abaixo as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino da disciplina de história em sala de aula sobre essas diferenças:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (BRASIL, 2018, p. 409)

Esse conhecimento é de fundamental importância para que os(as) estudantes tenham um amadurecimento crítico em relação às desigualdades entre os diferentes grupos sociais de forma comparativa nas condições sociais e culturais entre as culturas africana e afro-brasileira, compreendendo desde as séries iniciais a existência do colonialismo e eurocentrismo na formação desse país até os dias atuais.

---

<sup>7</sup> Lélia Gonzalez é uma mulher negra militante e intelectual que sempre foi atuante nas questões relacionadas ao racismo e ao sexismo nas formas de violência e subalternização contra a mulher negra, sendo ela uma das fundadoras do MNU-Movimento Negro Unificado.

<sup>8</sup> Mulher negra, pesquisadora e militante, tem atuado no resgate da herança Africana no que se constitui a formação do Brasil. Inaldete Pinheiro também é escritora de livros da literatura Africana e Afro-brasileira.

<sup>9</sup> Professor e pesquisador de história e das culturas negras no Brasil. Sua atuação como professor se dá no Departamento de História da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

#### 4.2.1 Localização da pessoa negra nas histórias contadas na escola

Nessa subseção, iremos analisar como a pessoa negra está presente nas histórias contadas na escola investigada. Para essa subseção, buscaremos procurar responder o seguinte objetivo: entender como a pessoa negra é localizada nas histórias contadas na escola. Para respondermos a esse objetivo, apresentaremos um debate através das falas dos(as) sujeitos(as) dessa pesquisa, sob a luz do referencial teórico.

Para Asante (2009, p. 96) “Localização”, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Uma pessoa negra, quando está localizada e centralizada em suas raízes africana e afro-brasileira, está firmada na essência da afrocentricidade. Através dos relatos dos(as) sujeitos(as) dessa pesquisa, verificamos se, de fato, a pessoa negra está localizada nas histórias que são contadas na escola.

Para Asante (2009, p. 102) “Só quem é conscientemente africano que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica está corretamente na arena da afrocentricidade. Não significa que os outros não sejam africanos apenas que não são afrocêntricos”. Para os(as) sujeitos(as) dessa pesquisa, que são ainda crianças estudantes do quinto ano escolar, ter autonomia para ser uma pessoa afrocentrada e centralizada nas raízes da cultura africana é desafiador. A escola tem a tentativa de conscientizá-los(as) em suas raízes africanas através da prática pedagógica, mas ser uma pessoa localizada em suas histórias dentro da escola de forma afrocentrada, conforme propõe Asante (2009), requer do(a) sujeito(a) uma resistência de todas as formas eurocentradas introduzidas pelo colonialismo.

Durante a entrevista, percebemos pontos de localidade/centralidade da estudante Luena (2020) em relação à sua cultura africana quando foi feita a seguinte pergunta: você se identifica como negra, você gosta da sua cor? “Sim eu amo a minha cor, o meu cabelo, a minha voz e me identifico como negra.” (LUENA, 2020). De acordo com a teoria da afrocentricidade, a estudante está no processo de uma consciência afrocentrada, estando no primeiro nível de transformação, pois, conforme Asante (2014, p. 78), “o primeiro nível é chamado

de *reconhecimento da pele* que ocorre quando a pessoa reconhece sua pele e/ou herança, porém não consegue compreender a realidade, mas além”. Conforme o autor, reconhecer a cor de pele não é suficiente para ser uma pessoa localizada e afrocentrada, pois a pessoa apenas reconhece sua cor e seu cabelo. Mas ser localizada e ter uma consciência afrocentrada está muito além, é necessário ter o compromisso com os valores africanos e romper com as práticas eurocêntricas.

A mesma estudante, em sua fala, trouxe mais uma evidência, dessa vez já para o segundo nível de transformação proposta pela afrocentricidade que é o *reconhecimento do meio*, quando foi feita a seguinte pergunta: se houve histórias contadas sobre o povo negro dentro de sua escola, você lembra de alguma história que parece com sua história de vida? Se sim, me fale mais sobre ela?

Assim as histórias eram do dia-dia as professoras sempre ficavam de olho nos observando, e sempre orientando sobre discriminação e racismo. Tinha também polícias que ia lá ver como tava a aula, eles sempre tratavam a gente bem, a gente nunca sofreu bullying lá na escola. Mas teve uma vez que eu já sofri me chamavam de Chico Tripa, Olivia palito de coisas ruins.... Mas teve uma vez que sofri muito! Tinha um menino que estudava lá, ele chamava as pessoas de cigarro, as pessoas negras eles chamavam de neguinha, aí ninguém gostava aí tinha uma vez que estava eu com minha amiga, aí os meninos estavam tirando onda com minha cara e com a da minha amiga aí do nada a gente começou a chorar.... Porque eles pegavam muito pesado com as brincadeiras, eu contei a minha mãe aí ela falou com a mãe do menino, aí ele parou, mas o outro ainda continua fazendo[...] minha mãe já tentou falar com a mãe dele, mas não conseguiu. E os meninos eram brancos onde já presenciei vários momentos desses na escola [...] quando eu recebi apelido e era discriminada eu disse a minha mãe que queria sair da escola, que não aguentava mais, aí minha mãe falou com a diretora, eu disse a ela que não aguentava mais, aí ela disse que não iria deixar mais se repetir, mas eles continuavam fazendo, eu dizia a professora ela mandava eu deixar para lá, mas eles continuavam. Na minha sala teve uma roda de conversar sobre racismo, no 4º ano, e os colegas que me discriminavam eram da minha sala aí a gente ouvia isso juntos, e eles diziam que não gostava de chamar ninguém disso, aí eu disse a professora que eles me chamavam sim, mas ela não acreditou, aí eu peguei e deixei para lá. [...] Mesmo assim eles continuaram me chamando por apelidos ruins. ( LUENA 2020)

A estudante, ao trazer essa informação, ficou com um semblante de tristeza e revolta de uma memória de dor e sofrimento do que foi vivenciado no cotidiano da escola. Percebemos também no relato que a aluna demonstrou a característica do segundo nível de transformação proposto por Asante (2014, p. 78), que é o reconhecimento *do meio* que, nesse nível, a pessoa percebe como o meio define sua negritude através da discriminação e abuso.

Conforme a teoria da afrocentricidade, a estudante Luena (2020) passou pelos dois níveis de transformação; o primeiro é o reconhecimento da pele e o segundo o reconhecimento do meio, todavia a estudante não apresentou características em sua fala dos outros níveis de transformação propostos por Asante (2014), sendo o terceiro a consciência da personalidade e o quarto a preocupação e interesse para, assim, ser uma pessoa de uma consciência afrocentrada.

Portanto, podemos perceber que, com a situação de conflitos existente dentro da escola com a estudante Luena (2020), abrem-se caminhos de possibilidade para a realização de reflexão sobre como combater o racismo e a discriminação no ambiente escolar, como também a sensibilização dos estudantes para uma possível consciência afrocentrada. No entanto, sabemos também que a escola sozinha e o professor sozinho não conseguem combater essa luta contra o racismo; é necessária uma coletividade nas ações.

Essas ações são importantes, pois os(as) estudantes, ao sofrerem racismo, poderão ter marcas em sua memória durante o resto de suas vidas, podendo apresentar dificuldade de relacionamento e de aprendizagem, por serem durante a sua vida escolar tão silenciados(as) por seus(suas) colegas de turma; no futuro, podem ter dificuldade devido esse sofrimento em sua vida escolar. Conforme o professor Demerval Saviani:

Não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas á escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática "é preciso reapropriar-se da história do negro, desde a África até os dias atuais; afirmar as identidades raciais; destacar positividade em relação ás culturas negras; resgatar a autoimagem das crianças e adolescentes negros e negras; dialogar com os processos pedagógicos que ocorrem nos movimentos populares; utilizar material didático que apresente a

formação social do povo brasileiro [...], a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada [...]. (SAVIANI, 2008 p. 86)

Ou seja, uma escola democrática não silencia os(as) estudantes negros(as); pelo contrário; procura se reapropriar da história do(a) negro(a) em suas raízes afrocentradas, destacando de forma positiva em relação às culturas negras. Essa reapropriação está centrada numa prática pedagógica que visa ao combate ao racismo e fortalecimento das origens de matriz africana e afro-brasileira, numa educação das relações étnico-raciais que vise à igualdade entre os(as) alunos(as) dentro da escola. Vejamos, abaixo, mais um relato da estudante Luena (2020), quando foi feita a seguinte pergunta: você já presenciou alguma vez na sua escola, algum colega de turma falando mal do colega negro? Se sim, como foi?

Tinha uma menina linda lá na minha escola, negra com o cabelo bem cacheado, os meninos começaram a chamar ela de negra do cabelo ruim, puxando a camisa dela [...] Uma amiga minha, que tinha um cabelo cacheado e gorda os meninos a chamava de baleia, gorda piolhenta, chamava de porca, e a professora só reclamava [...] Ela reclamava, chamava a mãe, mas eles sempre continuavam, a diretora o suspendia, aí teve uma vez que ele se arretou e saiu da escola, agora tá por aí pelo mundo perdido. (LUENA, 2020)

Mais uma vez, a estudante Luena (2020) apresenta no relato que se encontra no segundo nível de transformação da teoria da afrocentricidade, o *reconhecimento do meio*, de acordo com Asante (2014). A estudante reconhece o meio que ela está vivenciando, os abusos e situações de conflitos que ocorrem, necessitando haver, nesse convívio social do cotidiano escolar da estudante, ações pedagógicas que venham a diminuir as desigualdades entre os(as) estudantes para uma educação das relações étnico-raciais democrática, valorizada e que reconheça os primórdios da cultura africana.

Segundo o dicionário *online* de Português (2021), racismo significa: preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial; geralmente se referindo à ideologia de que existe uma raça melhor que outra. Durante a conversa remota, fizemos a seguinte pergunta à estudante Luena (2020): você já escutou falar sobre racismo na sua escola? Comente o que significa para você?

Racismo para mim é um tipo pessoas brancas, fazer discriminação por causa de cor, de cabelo, o jeito [...] as histórias sobre os negros eram do dia-dia as professoras sempre ficavam de olho nos observando, e sempre orientando sobre discriminação e racismo” [...]tinha também polícias que ia lá ver como estava a aula, eles sempre tratavam a gente bem. (LUENA, 2020)

Diante desse relato apresentado pela estudante, percebemos que ela tem noção do que trata o racismo; para ela, é um ato de discriminação relacionado à cor, cabelo e jeito de ser. Ela apresenta também em sua fala histórias sobre os(as) negros(as) de forma reflexiva do dia a dia e acompanhada de orientações sobre discriminação e racismo. Vejamos abaixo o que Almeida (2018, p. 59) nos afirma:

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros.

Conforme o autor, as piadas ofensivas para o povo negro, que são consideradas normais devido à cultura popular da democracia racial, são indícios de racismo a ser analisado pelo judiciário, que não se importa e não toma nenhuma atitude em uma situação conflitante de abusos e discriminação racial. A estudante Dyami (2020), quando é feita a pergunta: “você já escutou falar sobre racismo na sua escola? Comente o que significa para você?”, afirma que: “Racismo é bullying, bullying! que são aquelas pessoas que não gosta de pessoas negras. Isso para mim é discriminação”.

Diante do relato acima da estudante, notamos que ela afirma que racismo, para ela, é bullying, que, segundo Olweus (1993, p. 10), “Bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares” se o conceito de bullying está relacionado à agressividade, então notamos que ela se refere ao racismo como algo agressivo direcionado à discriminação com a pessoa negra.

Com esses relatos trazidos pelos(as) estudantes sobre o racismo, entendemos que eles(as) parecem estar bem confusos quanto ao termo de bullying. Mais à frente, nas falas dos(as) alunos(as), percebemos que estes(as) afirmam que racismo é um ato discriminatório de pessoas brancas com as

negras. De acordo com (Almeida, 2018, p.25) “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.”. Conforme mencionado por Dyami (2020), o racismo para ela é quando uma pessoa não gosta de negro, de forma discriminatória ao juízo estereotipado que se faz com a pessoa negra.

Diante das vivências apresentadas pelos(as) alunos(as) sobre atos discriminatórios em sala de aula, notamos vários relatos de lembranças negativas dos efeitos do racismo. Vejamos abaixo o que Asante (2014) nos afirma:

A Decisão de nos tornarmos Afrocêntricos é pessoal; está é a única maneira de o conseguir. Durante o processo de demolição rompemos com hábitos mentais e psicológicos que nos mantiveram escravizados por conceitos europeus. Este é um processo violento. É uma separação, e todas as separações são violentas. Saímos do estilo de vida de opressão e vitimização. Rejeitamos a consciência da opressão. Rejeitamos as atitudes de derrota. (ASANTE, 2014, p. 160)

Diante dessa reflexão do referido autor, observamos que o processo que uma pessoa passa para se tornar uma pessoa afrocentrada não é um desenvolvimento fácil, mas sim árduo, que traz separação, dor e violência, pois se almeja uma rejeição de um estilo de vida antigo para um novo, que desperta uma rejeição da consciência da opressão e as atitudes de derrota, para o avanço de uma consciência afrocentrada. Observamos abaixo o que diz Taussig (1999):

Atitude interior (no sentido interno) de um sujeito que viola os atributos e os qualificativos em relação ao outro sujeito, estabelecendo o funcionamento cognitivo e os contatos perceptivos de forma equivocada, cindida e traumática; portanto, pondo sempre prova (ou derrotando) as capacidades e os recursos simbólicos do outro. (TAUSSIG, 1999, p. 30)

Conforme o autor, o(a) sujeito(a) que viola os atributos qualitativos de outros(as) sujeitos(as) coloca à prova a capacidade dos recursos simbólicos do outro, tendo em vista que isso pode contribuir para que a autoestima da pessoa seja abalada podendo até mesmo ter problemas traumáticos.

Vejamos abaixo o que diz a estudante Dyami (2020) quando é feita a seguinte pergunta: você já presenciou alguma vez na sua escola, algum colega de turma falando mal do colega negro? Se sim como foi?

Sim, na minha sala! Mas eu não sei se foi tipo "racismo" [...] Que um menino ele era negro e ele estava falando do outro menino que era negro também, então eu acho assim que ele estava tendo racismo com a própria cor dele[...] Tipo assim, só ouvir mais ou menos ele falar "tu és negro também" entende! De forma discriminatória. [...] Esse fato foi no 5º ano, antes da pandemia [...]

Vemos que a estudante percebe que o próprio colega de sala de aula estava se sentindo inferior com a própria cor dele, pois ele estava falando do outro colega, que também é negro, de como ele é. Compreendemos que a estudante percebe a baixa autoestima de outro colega por conta de sua cor. Para Asante (2014), o(a) sujeito(a), quando apresenta essa característica, está no segundo nível de transformação que é o reconhecimento do meio, que ocorre quando o(a) sujeito(a) compreende os abusos e os atos discriminatórios que o ambiente social ocasiona ao(à) sujeito(a) negro(a).

De fato, ser uma pessoa localizada nas histórias que são contadas dentro da escola é desafiador; as histórias contadas no cotidiano, em sala de aula, como foi relatado pelos(as) dois(duas) estudantes nessa seção, são histórias que silenciam o povo negro, deixando-o marginalizado em suas origens. Portanto, cabe à instituição localizar a pessoa negra nas histórias que são contadas nas escolas, seja nos livros didáticos, seja nas histórias do cotidiano de sala de aula, contribuindo assim com o combate ao racismo.

#### 4.3 FORTALECIMENTO DE ESTUDANTES NEGROS(AS) NAS HISTÓRIAS CONTADAS NA ESCOLA

Nessa seção, analisaremos como os(as) alunos(as) da escola investigada estão sendo fortalecidos(as) em suas raízes da cultura negra no espaço escolar, sendo essa cultura de extrema relevância para os(as) sujeitos(as) que fazem parte da escola. Para essa seção, analisamos o seguinte objetivo: conhecer se as histórias contadas contribuíram para o fortalecimento de estudantes negros(as). Esta análise está fundamentada sob os teóricos que discutem a temática em tela.

Encontrar, no interior da escola, a identificação em relação às histórias contadas, no fortalecimento de estudantes negros(as), nem sempre é possível, todavia, é importante destacar que o estímulo ao fortalecimento dos(as) estudantes negros(as) nas histórias contadas nas escolas vai depender de como estão sendo contadas as histórias do povo negro dentro da escola e como elas estão sendo refletidas pelos estudantes.

Centralizar o negro e sua cultura afro no espaço escolar é desafiador, diante das desigualdades das barreiras no contexto do racismo, do preconceito e da discriminação que dificulta o ser negro(a) estar empoderado em suas centralidades culturais de africana e afro-brasileira. Vejamos abaixo as orientações do Ministério da Educação sobre os desafios da escola:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. Nesse sentido, a escola pode de ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 2000, p. 32)

Essa reflexão nos faz pensar na seguinte pergunta feita através do roteiro de entrevista dessa pesquisa: você já participou de alguma peça de teatro, dança ou apresentação de trabalho sobre a cultura africana e afro-brasileira? Comente como foi? “A gente fazia teatro lá na escola, sobre a cultura negra, é muito legal, sobre o que eles viviam, o que eles faziam, sobretudo, explicava praticamente a cultura negra” (LUENA, 2020). Vejamos a resposta de outro estudante diante da seguinte pergunta: nos livros da sua escola têm histórias do povo negro? Se sim como elas são? “Teve sim, os negros brincando de capoeira, negras trabalhando, negros trabalhando em fabricas isso no livro de história” (DANSO, 2020).

Com esse relato, analisamos que os(as) estudantes expressam a cultura afro-brasileira através do teatro na escola, já o outro aluno afirma a presença da cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos através da capoeira e no trabalho deles nas fábricas.

Mas, para que isso acontecesse, foi necessário que a escola também provocasse os(as) alunos(as) a realizarem essas atividades, ofertando oportunidades em sua vivência escolar nas expressões artísticas e no

conhecimento dos estudantes em relação à capoeira. Diante dessa fala da educanda, percebemos também que Luena está no terceiro nível de transformação da afrocentricidade que é a *consciência da personalidade*, que, segundo Asante (2014, p. 78), é quando uma pessoa fala que gosta de música, dança e fala até honestamente, mas isso ainda não é afrocentricidade, pois a afrocentricidade ainda está muito além dessas afirmações.

Segundo o professor Asante (2014 p. 163) “Quando a reconstrução de uma pessoa acontece ela manifesta-se em atitudes construtiva, motivadoras e libertadora”. Com essas atitudes emocionais explicitadas pela estudante sobre a cultura africana e afro-brasileira, vimos a liberdade expressa de sua cultura africana e afro-brasileira.

A escola, quando acolhe em suas práticas ações da cultura africana e afro-brasileira, desperta nos(as) alunos(as) a liberdade de vivenciar tudo aquilo que lhe foi retirado pelas práticas eurocêntricas, mas que esses(as) alunos(as), ainda sendo crianças, estão passando por uma fase de amadurecimento de seu caráter e sua identidade; conhecer e vivenciar a cultura africana e afro-brasileira se torna bastante significativo nas suas primeiras etapas de ensino.

Portanto, a escola quando cooperar na formação da identidade negra, poderá também contribuir para que se possa neutralizar as ações do racismo dentro do espaço escolar. Vejamos o relato dessa estudante quando é feita a seguinte pergunta: Você já participou de alguma peça de teatro, dança ou apresentação de trabalho sobre a cultura africana e afro-brasileira? Comente como foi?

A gente fazia teatro lá na escola, sobre a cultura negra, é muito legal. sobre o que eles viviam, o que eles faziam, sobretudo, explicava praticamente a cultura negra. Tinha máscaras, os alunos se vestiam como os africanos, o cabelo era igualzinho, a gente fazia tudo..... as formas que eles falavam, o que eles faziam, a gente fazia tudo igualzinho [...] A gente assistiu um filme, era um desenho, sobre um menino, o filme se chamava Kiriku [...] A gente assistiu umas 10 vezes, a gente assistia muito, todo mundo lá da escola já assistiu, a gente gostava muito, sempre pedia a professora para colocar para assistir. E do filme fizemos uma peça[...] Lá perto do refeitório da escola tem um espaço grande, nos se apresentamos lá [...] Lá tem um batente como se fosse teatro mesmo, a gente colocava cadeiras, enfeitava tudo, colocava fotos, várias coisas [...] Lembro-me que foi no terceiro ano que tudo isso começou a ocorrer [...] Todos os alunos faziam apresentação, no quarto ano, a gente não fez

o teatro, aí a gente fez artes em quadros, fizemos histórias e colocamos na parede, todos os desenhos [...] (LUENA, 2020).

O Teatro é uma arte que possibilita ao(à) aluno(a) se expressar melhor; nele, os(as) educandos(as) desenvolvem sua comunicação verbal e corporal além de aprenderem a trabalhar em equipe e lidarem com os outros numa ação coletiva de realizar uma peça teatral. Para essa peça, os(as) alunos(as) se caracterizaram como personagens africanos, expressaram suas formas de se vestirem, de falarem, baseados no filme *Kiriku*, num conto da África Ocidental.

A afrocentricidade é uma teoria que tem como foco a libertação dos indivíduos que estão presos às ações eurocêntricas. A escola, desde as séries iniciais, tem a possibilidade de estimular os(as) alunos(as) a se libertarem das práticas eurocêntricas quando se é explando de forma crítica a proposta do eurocentrismo em sala de aula. Desse modo, estão, desde cedo, aproximando os(as) alunos(as) para que eles(as) compreendam a identidade negra dentro da escola. Vejamos abaixo o que Asante (2014, p. 162) nos afirma:

A Afrocentricidade é uma ideologia de libertação. Uma pessoa que escolhe viver uma vida afrocêntrica transcenderá sempre as posições materiais. Ser afrocêntrico é estar em contato com sua realidade fundamental em todos os sentidos.

Se a afrocentricidade é uma ideologia de libertação, quando a escola vive de forma afrocentrada, possibilita ao(à) aluno(a) a libertação das ideologias brancas, pois a afrocentricidade também está em contato com sua realidade em todos os sentidos, ou seja, a afrocentricidade não é uma teoria que foge da realidade de seus indivíduos; ela é uma teoria que se preocupa com as realidades vividas pelos(as) sujeitos(as) que estão em busca de sua libertação e rejeita qualquer tipo de opressão e silenciamento causado pelo homem branco.

Ser um sujeito agente ou ser uma agência para difusão dos conhecimentos afrocentrados é levar também em consideração a realidade vivida pelos indivíduos afrocentrados, todas as suas lutas, suas renúncias em busca da libertação. Pois uma real libertação envolve também todos os aspectos vividos pelos(as) sujeitos(as). No espaço escolar, não é diferente; a escola também deve levar em consideração toda a realidade vivida pelo aluno, que impede seu processo de ensino-aprendizagem, como também de ser um(a) sujeito(a) afrocentrado(a).

Esses(as) alunos(as) são a nova geração que fortalecerá a cultura afrocêntrica se esta lhe for oportunizada durante seu período escolar e durante sua fase adulta. Pois, quando se tem uma formação afrocêntrica desde cedo, a agência e o processo de libertação dos educandos se desenvolvem de forma harmônica e excelente. Vejamos abaixo o que o professor Asante (2014) nos afirma:

Os dois aspectos fundamentais do projeto afrocêntrico são a inovação e tradição. Ambos são essenciais para o processo histórico de humanização do mundo. A geração do novo, a nova geração, é fundamental para o desenvolvimento de ideias culturais da mesma forma a manutenção da tradição. A inovação permite-nos promover, e certamente requer que promovamos novos temas e projetos baseados em temas tradicionais. (ASANTE, 2014, p. 165)

Sendo assim, levando em consideração os aspectos fundamentais para o projeto afrocêntrico, que são a inovação e a tradição, os(as) alunos(as) que as escolas estão formando são a nova geração e são de fundamental importância para os projetos afrocêntricos. Futuramente, se estes forem provocados, podem contribuir para manter as tradições afrocentradas onde se sentirem localizados. A escola, quando contribui para sua base sólida, com conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, amplia os seus conhecimentos para manter essa tradição.

Segundo Asante (2014, p. 165) “Todas as verdadeiras revoluções tiveram por base um apelo ao passado em termos de inspirações, orientações e ideias”. Ou seja, quando pensamos em ser um agente revolucionário, em ações e práticas, se faz também necessário voltar ao passado para conhecer as tradições culturais e históricas de luta do povo negro, a fim de se ter inspirações e orientações para desenvolver ideias inovadoras de forma a manter as novas gerações africana e afro-brasileira fortalecidas. Nesse sentido, desenvolveremos e fortaleceremos a agências e o agente na difusão de conhecimento das tradições de matriz africana e afro-brasileira.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos essa pesquisa tendo como foco apresentar as considerações finais da questão central e os objetivos propostos, sendo eles geral e específicos. Em relação ao objetivo geral, concluimos que a escola realiza atividades voltadas para a cultura africana e afro-brasileira, todavia isto não é algo tão evidente nas narrativas dos(as) alunos(as). A prova disso é que os(as) educandos(as) não têm muita recordação em suas falas, quando são feitas as perguntas através do roteiro da entrevista. Diante desse fato, percebemos um silenciamento da temática negra dentro da escola.

Em relação ao primeiro objetivo específico (verificar como acontece o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola da rede municipal do Paulista-PE), averiguamos que os(as) estudantes conheceram vários ensinamentos sobre o continente africano, como está proposto no inciso 1 da Lei nº 10.639/03, que nos orienta que “os conteúdos programáticos incluirão o estudo da História da África e dos Africanos” (BRASIL, 2003). Todavia, esses ensinamentos ocorrem de forma limitada, sendo necessário que os(as) alunos(as) tenham mais oportunidade de aprender e conhecer sobre a cultura africana e afro-brasileira, para, assim, se sentirem mais fortalecidos(as) em sua identidade.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico (identificar os temas que são abordados na escola sobre a história da população negra), concluimos que não foram encontradas temáticas específicas relacionadas às aulas do cotidiano escolar de forma tão evidente. Verificamos que, de maneira transversal, a existência de temas relacionados às diferenças existentes entre o povo branco e negro na sociedade e as discriminações existentes entre esses povos. Por essa razão caberia, mas da escola, incluir em sua prática escolar temáticas voltadas para cultura negra dentro da escola, contemplando a diversidade e combatendo o racismo em sala dentro do espaço escolar.

O terceiro objetivo é entender como a pessoa negra é localizada nas histórias contadas na escola. Para esse objetivo não encontramos, de fato, os(as) estudantes localizados(as) nas histórias contadas na escola; estes(as) se encontram numa situação marginalizada em relação à sua identidade africana e

afro-brasileira, cabendo à escola oportunizar que eles(as) sejam localizados(as) em suas raízes de matriz africana e afro-brasileira, promovendo atividades pedagógicas e assuntos relacionados à temática negra para o fortalecimento de sua cultura e identidade.

No quarto objetivo (conhecer se as histórias contadas contribuíram para o fortalecimento de estudantes negros(as)), de forma geral, verificamos que a escola tem a tentativa, mesmo que tímida, de fortalecer os(as) estudantes negros(as) na temática da educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental, através de atividades pedagógicas, todavia as atividades precisam ser ampliadas e incorporadas ao currículo escolar dos(as) estudantes de forma mais evidente.

Esta pesquisa contribuí para os avanços dos estudos e pesquisas voltadas para temática da educação das relações étnico-raciais, no sentido de mostrar resultados da realidade vivida do povo negro dentro da escola, para que os(as) educadores(as) da educação básica venham refletir e reexaminar suas práticas pedagógicas.

Essa investigação também possibilita que a escola e os(as) professores(as) reflitam sobre as raízes culturais africana e afro-brasileira, que estão sendo incorporadas dentro da escola, no tocante à formação identitária dos(as) estudantes negros(as), podendo ter a escola como base teórica para reflexão a teoria da afrocentricidade.

A partir da questão central dessa pesquisa (considerando a Lei nº 10.639/2003, quais histórias sobre o povo negro são contadas na escola que possibilitam afrocentrar os(as) estudantes negros(as)?), podemos concluir, respondendo a essa pergunta, que a pesquisa nos revelou, através da análise da coleta de dados, que as histórias contadas pelo povo negro na escola, a partir das narrativas dos(as) sujeitos(as), têm a tentativa de efetivar a Lei nº 10.639/03. Portanto, se faz necessário que o envolvimento com a temática étnico-racial dentro da escola seja mais abrangente, não estando apenas centralizada em um conteúdo específico ou em uma disciplina específica, mas sim que se ampliem os horizontes para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 dentro da escola de forma interdisciplinar em todas as disciplinas do currículo escolar.

Diante disso, percebemos a temática da educação das relações étnico-raciais na escola de forma tímida nas falas dos(as) sujeitos(as), precisando ainda ser mais ampliada para os(as) alunos(as) os conhecimentos afro. Os conteúdos relacionados à temática afro se fazem tão necessários dentro da escola, que, como comprovaram os dados, muitos(as) dos(as) alunos(as) sofrem preconceitos por conta de sua cor/raça, como também por seu cabelo.

A escola, como instituição, tem a possibilidade de resolver as situações de conflitos existentes dentro da escola. Os dados dessa pesquisa nos revelaram isso, mas a maneira como ela procura resolver essa problemática não é suficiente. É necessário que haja uma amplitude de conhecimento, tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) alunos(as). Buscar disfarçar e silenciar as atitudes de racismo e discriminação do povo negro dentro da escola não resolve as situações de conflitos da população negra na escola.

A Lei nº 10.639/03 não deve ser apenas refletida, mas sim vivida. Faz-se necessário oportunizar aos(às) professores(as) conhecer a lei, estudá-la e aprofundar seus estudos afros em relação à supracitada normatização, sendo esse estudo de extrema importância para os(as) professores(as) das séries iniciais. Sabemos que muitos deles(as) têm seu tempo corrido — tive a oportunidade de ser professora das séries iniciais e sentir isso na pele —, no entanto, isso é do interesse de cada docente. É importante que o(a) professor(a) seja organizado(a), que divida seu tempo para estudos, pesquisa e docência, não se limitando a paradigmas que estão em desuso, oportunizando para os(as) estudantes novas práticas em relação à educação das relações étnico-raciais.

Como pesquisadora dessa pesquisa intitulada *Histórias do povo negro contadas na escola*, tive a oportunidade de verificar de perto as narrativas dos(as) sujeitos(as) dessa pesquisa em relação ao racismo e aos preconceitos vividos dentro de sala de aula, o que me fez refletir sobre novos pontos de vistas relacionados às minhas práticas pedagógicas, enquanto pedagoga e professora das séries iniciais, nas situações de conflitos relacionados ao racismo em sala de aula. Concluo essa pesquisa com um sentimento de fortalecimento em relação ao meu amadurecimento nos estudos e pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais de forma afrocentrada e emponderada.

Finalizamos asseverando que, diante dos desafios para executar a coleta de dados dessa pesquisa devido à pandemia, concluimos todas as etapas dos caminhos metodológicos dessa investigação conforme os objetivos propostos, tendo como base a teoria da afrocentricidade e os teóricos que discutem a temática da educação das relações étnico-raciais. Contribuindo, assim, para que o avanço científico no campo da educação fosse ampliado na temática da educação das relações étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Matos.; MATTOS, Heber. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa de historiadores”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan/jun 2008.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Revista Ensaios Filosóficos**. Rio de Janeiro Volume XIV, 2016.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica Inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricity. **World ages archive.com**, Philadelphia, 2011.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria da mudança social**. Philadelphia: Afrocentry Internacional, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 10 de fevereiro de 2003. Brasília, DF, 10 fev. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação/ Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**, Rio De Janeiro, DD&A 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004.

CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. **O Quilombo do Catucá em Pernambuco**. Caderno CRH, n. 15, p. 5-28, jul./dez., 1991. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18823/12193>. Acesso em: 9 jul. 2019.

CAVALLEIRO. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA JR, Henrique. A história Africana para compreensão da história do Brasil. **Cadernos Temáticos-educando para as relações étnico-raciais.** Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2008.

DYMI. **Entrevista concedida a Irene Kessia das Mercês do Nascimento.** Paulista, novembro de 2020.

DANSO. **Entrevista concedida a Irene Kessia das Mercês do Nascimento.** Paulista, novembro de 2020.

DESECADEAMENTO. In: **INFORMAL**, Dicionário. SN. 2020. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/> Acesso em: 01 mar. 2020.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations Negres el Culture.** Paris: Presence Africana, 1955.

ESTEREÓTIPO. In: **INFORMAL**, Dicionário. SN. 2021. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FINCH III, Charles; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Fábio Florenço. **Pan-africanismo, historiografia e educação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KIRIKU E A FEITICEIRA. Direção Michel Ocelot. França: Cult Filmes, 1998. DVD.

KWAME. **Entrevista concedida a Irene Kessia das Mercês do Nascimento**. **Paulista**, novembro de 2020.

LUENA, **Entrevista concedida a Irene Kessia das Mercês do Nascimento**. **Paulista**, novembro de 2020.

MAZAMA. Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MÉMORIA DA ESCRAVIDÃO. **Quilombo do Catucá**. [SN] 13 de jun de 2018. Disponível em: <https://memoriaescravaidaeope.wordpress.com/> Acesso em: 09 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Irene Kessia Mercês; SILVA Michele Barbosa e. **A Presença da Lei 10.639-03 nos Projetos Político Pedagógico das Escolas Municipais do Paulista**. 2018, TCC (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES, Tailane Santana. Pan-Africanismo e Libertação. A Luta anti-colonial de Abdias do Nascimento. **Revista Idealogando**, Recife, v. 2, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, 2017.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwe, 1993.

PAIM, Marcio Luís. Pan-africanismo: Política, Libertação e Golpes de Estado. **Revista TEL**, Irati, v. 7, n. 1, 2016.

PAULISTA-PE. Seminário Cultura e Consciência é realizado para profissionais da Educação do Paulista. 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.paulista.pe.gov.br/site/noticias/detalhes/7219> Acesso em: 10 fev. 2021.

RACISMOS. In: **Online**, Dicionário de Português. sn. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/racismo/> . Acesso em: 01 out. 2021.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **A lei nº 10.639/2003 nas escolas Pernambucanas**: políticas e práticas curriculares para sua implementação. Santa Catarina: ANPED, 2015.

REPRESENTATIVIDADE IMPORTA. **Sugestão de jogos africanos e afro-brasileiros**. [SN] 20 nov. 2015. Disponível em: [representatividadeimporta.blogspot.com/2015/11/sugestao-de-jogos-africanos-e-afro.html](http://representatividadeimporta.blogspot.com/2015/11/sugestao-de-jogos-africanos-e-afro.html). Acesso em: 13 fev. 2020.

REVERSO MUNDO. **Os suecos em Paulista-PE**. [SN] 07 jun. 2017. Disponível em: <https://oreversodomundo.com/2017/06/07/a-historia-sueca-em-paulista-pe/>. Acesso em: 09 fev. 2021

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Afrocentricidade e interculturalidade crítica na educação: reinventar a escola a partir da diferença. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 426 - 454, jan./mar. 2019.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Claudilene; SILVA, Delma (orgs.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra**: dez anos de pesquisa sobre as relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS JR., Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, v. 3, n. 11, 2010.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, colonialismo e homem selvagem**: um estudo sobre terror e cura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

**APÊNDICE A**  
**INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

PESQUISA: HISTÓRIAS DO POVO NEGRO CONTADAS NA ESCOLA  
ALUNA: IRENE KESSIA M. NASCIMENTO  
ORIENTADORA: MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS

**QUESTIONÁRIO**

O objetivo desse questionário está em delimitar a quantidade de estudantes do quinto ano da Rede Municipal de Ensino do Paulista, ao delimitarmos iremos escolher os alunos/as que estejam de acordo com os objetivos proposto por essa pesquisa depois iremos analisar as repostas e encaminhá-los para realizar a entrevista.

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_

Qual sua cor/raça: ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Amarelo ( ) Preto ( ) Pardo

1. Você já escutou falar sobre a África em sua escola?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não lembro
2. Você já escutou histórias sobre pessoas negras dentro de sua escola?  
( ) sim ( ) não ( ) Não lembro
3. Se você já escutou falar sobre a história e pessoas negras na sua escola, como eles eram retratadas?

( ) Escravo ( ) Rei ( ) Príncipe ( ) Cidadão ( ) Governador ( ) Super Herói ( ) Presidente ( ) Trabalhador ( ) Carpinteiro ( ) estudante ( ) artista ( ) pobre ( ) rico ( ) Não lembra.

4. Se houve histórias contadas sobre o povo negro dentro de sua escola você lembra de alguma história que parece com sua história de vida?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sabe

5. Nos Livros da sua escola tem história do povo negro?

( ) Sim ( ) Não

6. Você já escutou falar sobre racismo na sua escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não lembra

7. Você já presenciou alguma vez na sua escola, algum colega de turma falando mal do colega negro?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não lembra

8. Você já fez algum trabalho na/ para escola sobre a cultura africana e afro-brasileira ou sobre os negros?

( ) Sim ( ) Não ( ) não lembra

9. Você já participou de alguma peça de teatro, dança ou apresentação de trabalho sobre a cultura africana e afro-brasileira?

( ) sim ( ) não ( ) não lembra

10. Você teria condições de marcar um encontro remoto para conversar sobre esse assunto?

11. ( ) Sim ( ) Não

12. Se sim poderia me passar seu contato?

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTAS REMOTAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

PESQUISA: HISTÓRIAS DO POVO NEGRO CONTADAS NA ESCOLA

ALUNA: IRENE KESSIA M NASCIMENTO

ORIENTADORA: MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS

**Roteiro de Entrevista Narrativa Remota**

Escola: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

**Entrevista**

Prezados alunos, o objetivo dessa entrevista está em coletar informações conforme os objetivos dessa pesquisa no tocante às suas memórias sobre o que ouviram e vivenciaram referente à história e à cultura da população negra na escola.

Objetivo Geral da Pesquisa: Analisar como a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 está presente nas histórias contadas sobre o povo negro em uma escola da Rede Municipal de Paulista/PE.

1. Você já escutou falar sobre a África em sua escola? Pode comentar como foi?
2. Você já escutou histórias sobre pessoas negras dentro de sua escola? Se sim, me fale mas um pouco?
3. Se você já escutou falar sobre a história de pessoas negras na sua escola, como eles eram retratadas?

4. Se houve histórias contadas sobre o povo negro dentro de sua escola, você lembra de alguma história que parece com sua história de vida? Se sim, me fale mais sobre ela?
5. Nos livros da sua escola têm histórias do povo negro? Se sim como elas são?
6. Você já escutou falar sobre racismo na sua escola? Comente o que significa para você?
7. Você já presenciou alguma vez na sua escola, algum colega de turma falando mal do colega negro? Se sim como foi?
8. Você já fez algum trabalho na/ para escola sobre a cultura africana e afro-brasileira ou sobre os negros? Se sim como foi?
9. Você já participou de alguma peça de teatro, dança ou apresentação de trabalho sobre a cultura africana e afro-brasileira? Comente como foi?

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a participação do meu Filho/a \_\_\_\_\_, na pesquisa, intitulada: Histórias do povo negro contadas na escola, fornecendo dados empíricos para publicações em eventos em geral e periódicos da área de educação. O objetivo geral da pesquisa será: analisar como a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 está presente nas histórias contadas sobre o povo negro em uma escola da Rede Municipal do Paulista/PE.

Estou consciente que a pesquisa irá manter em sigilo as identidades dos sujeitos/as participantes da pesquisa, resguardando-os de qualquer inconveniente ou danos relativos à publicação de imagens e dados em trabalhos acadêmicos.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO SUJEITO DE PESQUISA

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL DO SUJEITO DE PESQUISA