



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

CLÁUDIA VICENTE DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS COMPONENTES  
CURRICULARES HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE**

Recife  
2025

CLÁUDIA VICENTE DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS COMPONENTES  
CURRICULARES HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFPE  
como Requisito parcial para obtenção do  
título de Mestra em Educação.  
Linha de Pesquisa: Formação de  
professores

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis

Recife  
2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Cláudia Vicente da.

A Educação das relações étnico-raciais nos componentes curriculares História E História das Culturas no Ensino Fundamental nos anos finais em Vitória de Santo Antão/PE / Cláudia Vicente da Silva. - Recife, 2022.

115f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Maria da Conceição dos Reis.

CLÁUDIA VICENTE DA SILVA

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS COMPONENTES  
CURRICULARES- HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE.

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFPE como  
Requisito parcial para obtenção do título de  
Mestra em Educação.  
Linha de Pesquisa: Formação de professores

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Reis (orientadora)

---

Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva (Examinadora 1)

---

Profa. Dra. Márcia Regina Barbosa (Examinadora 2)

**A Luiz Inácio Lula da Silva, A Dilma Vana Rousseff.** Ao primeiro, por ter criado políticas públicas de inclusão social, sem as quais seria humanamente impossível que eu conseguisse emergir nesta sociedade desigual; à segunda, por não sucumbir às injustiças, por ser uma mulher de força, pela sua compreensão humana da vida, minha fonte de inspiração. A História honrará vocês.

## AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a toda a proteção espiritual que recebi durante esse período de mestrado. Agradeço aos espíritos de luz por terem me guiado e iluminado meus pensamentos, permitindo-me chegar até aqui.

Os meus agradecimentos genuínos à minha família: meu pai, João Balbino; minha mãe, Maria Batista; minhas irmãs, Mônica, Célia e Tamires; meus sobrinhos, Cauã, Fofo, Léo, Anderson, Carol, Nonó, Babá e Maria Luiza. Obrigada por terem me apoiado e amado incondicionalmente, neste e em todos os momentos da minha vida.

Como uma mulher não vive só de trabalhos e livros, tenho o dever moral de imprimir na minha tatuagem acadêmica os meus agradecimentos aos meus gatinhos: Fofo, Carinhosa e Jorgito, que, mais que felinos, foram humanos o suficiente para me acompanhar nas minhas horas de dor e solidão.

Na ordem hierárquica dos meus agradecimentos, não poderia deixar de registrar minha dívida profunda de amizade e reconhecimento à minha orientadora, Profa. Ceça Reis, que, aliada à sua competência, teve, ao longo de todo esse tempo, um olhar muito humano diante de todas as dificuldades que eu enfrentei para chegar até aqui. Pessoas como a senhora, professora, me fazem ter esperança (do verbo esperar, risos) na vida, que, apesar de tantas adversidades, “é bonita, é bonita e é bonita...” Te amo, best profe!

Agradecimento mais que especial a Clemilsson Cavalcanti, que, mais que um colaborador, desconfio que seja anjo disfarçado de gente. Me ajudou, me apoiou e, mesmo sem me conhecer, me fez acreditar que o sonho era possível. A você, minha gratidão eterna.

Agradeço àquelas que, mais que amigas, são irmãs que a vida me deu: Pri, Jess, Aline e Day, por toda a cumplicidade, lealdade e por todo o sentimento que construímos ao longo da vida. Amo vocês!

Agradeço a Fátima Santos (jovenzinha), Hiram Maciel (menino do Dique), Pe. Clóvis Cabral, Valdenice Raimundo (Val), Carlinhos Freire e Lianna Lewis pelo ombro amigo, pelo carinho devotado... por serem tudo o que são para mim. “O meu coração é um músculo involuntário, e ele pulsa por vocês”.

Agradeço a Silane (Naninha), Izaias, Flavinha, Laila, Euclides, Cledson, Irene, Carlos Horácio e Pergentino. Obrigada pela amizade, pela preocupação, pelo zelo, mas, sobretudo, pela torcida e carinho dedicados a mim.

Agradeço às professoras da banca de qualificação: Claudilene Silva e Adriana Paulo. Obrigada pela contribuição que me deram na etapa inicial da pesquisa. Lindas e queridas!

Aos colaboradores da pesquisa: Fádía Cassandra, Cristiane Valdevino, Pedro Clayton, Marcone Souza, Josenildo Henrique e Ronaldo Sobreira. Gratidão pela disposição que tiveram em participar, contribuir e dividir conosco os seus conhecimentos e vivências com relação à educação de Vitória.

Agradeço ao professor José Luiz Simões, à professora Rosângela Tenório, ao professor Ramon de Oliveira, ao professor Vilde Menezes e ao professor Arthur Gomes, que contribuíram de forma especial para minha formação acadêmica e pessoal. Através de vocês, estendo meus agradecimentos ao Centro de Educação da UFPE, lugar que marcou decisivamente essa etapa da minha vida.

Aproveito também para agradecer a todos os amigos e amigas que fiz na turma 37 do mestrado: Laila, Joel, Horácio, Jean, Geyza, Marcela, Juliano, Antônio, Érico e os demais cujos nomes não lembro.

Agradeço ao grupo de pesquisa do qual faço parte, o Laberer, onde, mais que um espaço de desenvolvimento intelectual, me sinto acolhida. Vida longa a este quilombo acadêmico!

Agradeço às escolas participantes da pesquisa, na pessoa de suas gestoras: Suely Paiva, Edjanete, Nadja Lira e Velda Martins, por terem permitido acesso ao seu interior através do manuseio de suas documentações.

Agradecimento especial à Secretaria de Educação do município de Vitória de Santo Antão, na pessoa de sua secretária executiva, Profa. Cláudia Padilha, por quem, além do apreço, possuo bastante estima.

De modo oportuno, agradeço aos amigos e amigas do Núcleo de Formação Continuada e Supervisão Escolar (NFCSE) da prefeitura municipal de Vitória, na pessoa de seu coordenador, meu amigo Isaias Silva, pelo olhar compreensivo sobre as minhas ausências nos momentos mais críticos da escrita.

De todo o coração, agradeço ainda ao “menino” Heli, por ter aceitado fazer a correção ortográfica da pesquisa. Deixo registrado meu carinho pelos amigos Carla Barbosa, Luciano Aprígio e Rosely Lira, presentes que a vida me deu.

Por último, mas não menos importante, agradeço à solicitude de mi Hermano Gabriel Galvan, que se dispôs a elaborar um mapa para a pesquisa, sem cobrar nenhum centavo, levando em conta apenas o valor da nossa cara amizade.

Enfim, não canso, não consigo parar de dizer: OBRIGADA!

**RESUMO**



O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio passou a ser obrigatório no ano de 2003, após a consolidação das novas diretrizes curriculares que surgem em resposta à promulgação da Lei n.º 10.639. Por força dessa legislação, esses estudos deveriam, em tese, estar pautados na valorização do povo negro, considerando sua condição como sujeito de direito e parte constituinte da formação social do Brasil. Este contexto histórico lastreia a questão central desta pesquisa, a saber: **Como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo aplicada nos componentes curriculares de História e História das Culturas nos anos finais do Ensino Fundamental em Vitória de Santo Antão/Pernambuco?** Na busca por respostas à nossa questão de partida, definimos como objetivo geral: **compreender como a temática das Relações Étnico-Raciais vem sendo aplicada nos respectivos componentes curriculares nas escolas que estão sob responsabilidade pedagógica da respectiva municipalidade.** Para esse fim, traçamos como objetivos específicos: Descrever a trajetória da Educação das Relações Étnico-Raciais no Sistema Municipal de Ensino em Vitória de Santo Antão; refletir sobre o avanço da legislação educacional antirracista e sua contribuição para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais; Analisar como os docentes de História e História das Culturas dos anos finais do Ensino Fundamental identificam a EREER em seus currículos municipais. Neste contexto, apoiamos a discussão da pesquisa na teoria da afrocentricidade e em suas categorias: **centralidade, marginalidade, agência e conscientização**, na visão dada por Molefi Kete Asante e Ama Mazama. A pesquisa, de abordagem qualitativa, serviu-se de entrevistas semiestruturadas, que nos permitiram um entendimento ampliado sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão. Como critério para análise de dados, utilizamos os conceitos defendidos pela Teoria da Afrocentricidade (2014). Isso, por sua vez, nos permitiu, considerando uma série de fatores, concluir que a EREER, apesar de ter sido implementada, não vem sendo aplicada de forma efetiva nas escolas públicas municipais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental na cidade de Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais; História; currículo; Vitória de Santo Antão; Teoria da Afrocentricidade.

## **ABSTRACT**

The teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in primary and secondary schools became mandatory in 2003, after the consolidation of the new curricular guidelines that emerged in response to the enactment of Law No. 10,639. By virtue of this legislation, these studies should, in theory, be based on the valorization of black people, considering their condition as subjects of rights and a constituent part of the social formation of Brazil. This historical context supports the central question of this research, namely: How is the Education of Ethnic-Racial Relations being applied in the curricular components of History and History of Cultures in the final years of Elementary School in Vitória de Santo Antão/Pernambuco? In the search for answers to our starting question, we defined as a general objective: to understand how the theme of Ethnic-Racial Relations has been applied in the respective curricular components in the schools that are pedagogical responsibility of the respective municipality. To this end, we have outlined the following specific objectives: To describe the trajectory of the Education of Ethnic-Racial Relations in the Municipal Education System in Vitória de Santo Antão; Reflect on the advancement of anti-racist educational legislation and its contribution to the implementation of Education of Ethnic-Racial Relations; To analyze how History and History of Cultures teachers in the final years of Elementary School identify ERER in their municipal curricula. In this context, we support the discussion of the research in the theory of Afrocentricity and in its categories: centrality, marginality, agency and awareness, in the view given by Molefi Kete Asante and Ama Mazama. The research, with a qualitative approach, used semi-structured interviews, which allowed us a broader understanding of the Education of Ethnic-Racial Relations in the municipal public schools of Vitória de Santo Antão. As a criterion for data analysis, we used the concepts defended by the Theory of Afrocentricity (2014). This, in turn, allowed us, considering a series of factors, to conclude that the ERER, despite having been implemented, has not been effectively applied in the municipal public schools that offer the final years of Elementary School in the city of Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations Education; History; Curriculum; Vitória de Santo Antão; Theory of Afrocentricity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Percentual de alunos/as que se autoidentificam como negros/as e pardos/as nas escolas pesquisadas	72
Figura 1 -	Localização geográfica das escolas pesquisadas	73
Figura 2 -	Conteúdos de História – Ensino Fundamental 2014	84
Figura 3 -	Conteúdos de História – Ensino Fundamental 2019	85
Figura 4 -	Matriz Curricular – Ensino Fundamental Séries Finais/2020	86
Figura 5 -	Diagrama representando núcleos de sentidos encontrados nas falas dos docentes	88
Figura 6 -	Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal Profa. Aglaíres Silva da Cruz Moura	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores e lista de escolas participantes da pesquisa	75
Quadro 2 - Perfil acadêmico e atuação dos/as docentes entrevistados/as	76

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>UMA DISCUSSÃO À LUZ DA AFROCENTRICIDADE</b>	<b>25</b>
2.1	AFROCENTRICIDADE	26
2.2	A TEORIA DA MUDANÇA SOCIAL	33
2.3	CATEGORIAS DA AFROCENTRICIDADE	37
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO</b>	<b>42</b>
3.1	EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	43
3.2	A CRIAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM 2010	46
3.3	DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	54
<b>4</b>	<b>A EREER NOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS: ANÁLISES, PERSPECTIVAS E REFLEXÕES DOS/AS DOCENTES</b>	<b>65</b>
4.1	ANÁLISE E PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EREER NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	69
4.2	REFLEXÕES DOS DOCENTES SOBRE COMO A EREER FOI IMPLEMENTADA NOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS	82
4.3	PERSPECTIVAS SOB AS QUAIS A EREER E O POVO NEGRO APARECEM NAS ABORDAGENS FEITAS NAS ESCOLAS DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	93
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA APLICADA</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As Relações Étnico-Raciais é um tema que passou a ser introduzido, discutido e inserido na educação brasileira através de um longo processo de mudança histórica, política e social no país. A historicidade da educação nos mostra que, durante todo o século XX, a atuação da população negra foi decisiva para que a educação fosse estruturada com perspectivas antirracistas, plurais e inclusivas (Gomes, 2017).

Desde as primeiras discussões trazidas pela Imprensa Negra<sup>1</sup> nas primeiras décadas do século passado, podemos observar que a educação esteve presente no centro dos debates promovidos pelas diversas vertentes do Movimento Negro no país. Faz-se importante, também, destacar a importância da Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>2</sup>, na década de 1930, em prol de uma educação combativa que contemplasse a história e a cultura dos africanos e de seus descendentes (Nascimento, 1976).

Em meados da década de 1940, Abdias do Nascimento surge defendendo a ideia de formação global do povo negro, bem como o reconhecimento da contribuição dos povos africanos na construção do Brasil. Mais adiante, durante a década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) aparece no âmbito nacional e coloca em pauta a importância da inserção da História e Cultura africanas nos currículos do Brasil.

Durante os anos seguintes, a discussão foi ampliada, e pesquisadores da área de Educação e intelectuais ligados aos movimentos sociais debateram sobre a importância de discutir a diversidade étnico-racial na nossa sociedade. Além disso, a pressão internacional fez com que o país firmasse acordos comprometendo-se a diminuir a desigualdade com vistas na questão étnico-racial.

Todavia, um novo direcionamento é dado a partir da Constituição de 1988, quando o MNU reivindica a alteração e descolonização do currículo escolar, ou seja, novas perspectivas que garantissem pensar a história e a cultura do povo negro como uma estratégia de superação da visão eurocêntrica de conhecimento do mundo.

Contextualizar essa trajetória é, ao nosso ver, necessário para conhecer caminhos que levem à compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais

---

<sup>1</sup> Imprensa Negra foi um movimento do início do século XX que utilizou os meios impressos como jornais, livros, revistas, etc. para chamar atenção para os anseios da população negra no país. Para mais informações lê "Imprensa Negra é destaque no site do Arquivo Público" (São Paulo, 2021).

<sup>2</sup> A Frente Negra Brasileira foi um dos primeiros grupos organizados a reivindicar o reconhecimento da contribuição dada pelo povo negro à sociedade brasileira.

(ERER) no nosso país. Desse modo, apontamos a Constituinte de 1988 como um marco histórico que contribuiu para os avanços na legislação educacional, uma vez que a mesma passa a atuar como um microsistema antirracista.

Vale salientar que a Constituição de 1988, promulgada coincidentemente 100 anos após a Lei que aboliu formalmente a escravidão no Brasil<sup>3</sup>, pode ser considerada, ainda, um importante dispositivo de combate ao racismo, já que representa, além de um conjunto de normas jurídicas, novos olhares sobre as questões étnico-raciais a partir do princípio da igualdade material (Queiroz, 2004).

E mesmo sendo esse um grande passo na luta de grupos historicamente marginalizados, o reconhecimento e a ressignificação da história e cultura dos africanos e de seus descendentes passam a ser obrigatórios nos estabelecimentos de ensino em todo o Brasil somente após a promulgação da Lei n.º 10.639/03.

Essa Lei, muito mais do que instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, nos aponta que a História e Cultura dos povos africanos no continente ou na diáspora eram temas pouco ou nunca mencionados de forma valorativa no espaço da sala de aula. Ou seja, nos materiais didáticos, no currículo e até mesmo no ambiente escolar, a importância desse povo na formação histórica, política, cultural e social do Brasil não era discutida, ou era tratada de forma muito incipiente, quando não folclorizada (Silva, 2011).

Essa perspectiva corrobora para entendermos que a discussão sobre o estabelecimento da ERER não é algo recente e que o povo negro no Brasil possui um passado associado à resistência, à luta contra sua própria destruição e à desvalorização de sua cultura. Algo que se configura como indesejável frente à existência dos diferentes grupos sociais que ocupam este espaço geográfico.

A inclusão da ERER nos currículos, por sua vez, está relacionada, ao nosso ver, a um processo importante para a democratização e humanização dos conhecimentos. Conhecimento este que possibilita o acesso a saberes que nos levam a compreender a dimensão da diversidade étnica e cultural do nosso povo brasileiro.

O entendimento acerca disso é significativo para compreendermos as demandas históricas e sociais que são legítimas e que nos permitem observar o lugar

---

<sup>3</sup> A Lei 10.639/03 é considerada um marco importante na história do Brasil, pois a partir da alteração do artigo de n. 26A modificou a LDB para instituir a obrigatoriedade da história e cultura africana nos currículos da educação básica.

de menor valor ao qual uma parcela de nossa população foi relegada. Se, por um lado, as rotas marítimas estabeleceram novas formas de comércio entre os povos, igualmente traçaram, marcaram e transformaram para sempre as sociedades deste e do outro lado do Atlântico (Carvalho, 2003).

O processo de colonização do Brasil foi forjado através da participação de diversos povos e etnias e, à medida em que se estabelecia a posse sobre as novas terras, a vida de seus habitantes foi tratada como coisa em curso. A legitimação e o apoio ao cativo dos povos oriundos da África demonstraram que o pensamento colonial possuía diferentes interesses, entre eles: o econômico (Silva, 2008).

E, nesse contexto, tem início a formação do nosso país. A busca pela ampliação do trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar e a chegada forçada dos primeiros povos oriundos do continente africano foram responsáveis e tiveram grande influência no desenvolvimento da sociedade brasileira. No entanto, as relações sociais estabelecidas a partir dessas circunstâncias ocasionaram marcas profundas que podem ser sentidas até hoje.

Em Pernambuco, por exemplo, essa influência é sentida desde que o Estado era uma Capitania<sup>4</sup>. Sendo considerado um importante núcleo econômico durante o ciclo açucareiro (século XVI até meados do século XVIII), a história do Estado recebeu, como apontou Carvalho (2010, p. 134), influência dos diversos povos oriundos da África e que circulavam entre um lugar e outro, contribuindo para nossa formação em diversos aspectos e de forma singular.

A cidade de Vitória de Santo Antão, local de nossa pesquisa, fazendo parte desse contexto histórico e geográfico, desde a sua formação, possui também forte ligação com o continente africano. Consta nos anais de sua história que o seu fundador, Diogo de Braga, após partir da ilha de Santo Antão, no arquipélago do Cabo Verde – Costa Ocidental Africana –, em 1626, deu início ao seu povoamento (Aragão, 1982).

O local conta, ainda, com uma história marcada por acontecimentos importantes. Entre outras coisas, foi o espaço onde se deu a primeira derrota dos holandeses, em 1645, no episódio da Batalha do Monte das Tabocas (1645-1654); em 1710, participou da Guerra dos Mascates (1710-1711); e, em meados da década

---

<sup>4</sup> O Sistema de Capitanias foi uma medida administrativa estabelecida pelo governo português para garantir o domínio e posse sob o território onde hoje encontra-se o Brasil. Trata-se da doação de grandes lotes de terras à nobres portugueses.



de 1960, foi o primeiro local na América do Sul a se falar em Reforma Agrária, no movimento conhecido por Ligas Camponesas<sup>5</sup>.

Vale ainda lembrar que a cidade da Vitória de Santo Antão está localizada no planalto da Borborema, a 53 km da capital pernambucana, e é considerada a capital da Zona da Mata, além de ter destaque como: polo industrial, polo agrícola, polo acadêmico e importante centro comercial da região.

Não apenas na e para a sociedade vitoriense, mas tomando-a como referência, pode-se dizer que é importante estudarmos sobre a historicidade da educação a partir de diferentes perspectivas. As relações étnico-raciais são uma delas. Entendê-las como algo que faz parte da realidade social e cultural de um povo, tanto no passado quanto no presente, é partir para o entendimento da história da educação como fruto das relações humanas.

Nesse sentido, concordamos que a observação e a escrita sobre a educação das relações étnico-raciais possibilitam uma práxis para a reestruturação do mundo, pois partem de um processo importante para a democratização e diversificação dos conhecimentos. Inspiradas nas discussões levantadas pela Profa. Nilma Lino Gomes, entendemos que falar sobre a EREER em Vitória de Santo Antão/PE é um exercício necessário à emancipação política e teórica de um tema que foi historicamente marginalizado (Gomes, 2015).

Assim, esta pesquisa é gestada a partir das vivências, experiências e desafios que a docência vem me proporcionando no tocante às questões étnico-raciais. Ainda durante a graduação, iniciei meus estudos como bolsista de iniciação científica, investigando a Proto-História das Religiões de Matriz Africana em Pernambuco<sup>6</sup>. Pouco tempo depois, durante a pós-graduação, passei a pesquisar as conexões entre educação e relações étnico-raciais<sup>7</sup>. O resultado dessa última pesquisa possibilitou o surgimento de questões que impulsionaram o desejo de criação desta dissertação.

Naquele momento, em 2016, investigamos como a Lei 10.639/03 havia sido implementada nas escolas públicas da cidade de Vitória de Santo Antão. Esse

---

<sup>5</sup> O Movimento social denominado Ligas Camponesas foi, na verdade, uma organização feita por agricultores que buscavam melhores condições de vida no campo. Tendo como objetivo comum, entre outras coisas, arrecadar recursos para assistência educacional e saúde.

<sup>6</sup> Estudo desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – Unicap sob orientação da profa. Dra. Zuleica Dantas, 2011-2012.

<sup>7</sup> Estudo realizado no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. M.e. Ciani Neves, especialização apresentada no ano de 2016 e que teve como título: Pedagogia da Resistência: A Lei 10.639/03 e sua implementação no Município da Vitória de Santo Antão/PE.

primeiro estudo restringiu-se a uma análise comparativa do projeto político-pedagógico de uma escola municipal e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Bastante diferente do que está sendo proposto nesta dissertação, que buscou analisar como a EREER está presente nos componentes curriculares de História e História da Cultura, especificamente.

Considerando uma série de fatores, já na primeira pesquisa encontramos indícios de que a Lei 10.639/03, mesmo com todas as prerrogativas estabelecidas pela legislação educacional, não estava sendo aplicada no município.

[...] nesse contexto, há uma visível contradição entre a teoria e a prática, pois, apesar de observarmos o comprometimento do município na criação de novas Diretrizes Curriculares em prol da educação das relações étnico-raciais, não visualizamos nenhuma prática efetiva ou modo de fiscalizar os estabelecimentos de ensino municipal para a implementação, de fato, das propostas estabelecidas por Lei. (Marques; Silva; Neves, 2016, p. 5)

Isso, por sua vez, aguçou, nesta fase em que me encontro, o desejo de conhecer sobre a gênese da EREER no contexto educacional de Vitória de Santo Antão e entender se a mesma vem sendo aplicada nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, ao entrar para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), tive a possibilidade de, através dos estudos e orientações, ampliar ainda mais as perspectivas teóricas e metodológicas para o diálogo entre educação e relações étnico-raciais.

O momento de entrada no mestrado é importante para mim, pois marca o início da minha evolução, não apenas acadêmica, mas, sobretudo, humana. Considero que estudar sobre como surge e se desenvolve a educação das relações étnico-raciais em Vitória de Santo Antão, a interconexão de temas que esse assunto permite, me possibilitou entender os caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Considerando a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através dos artigos 26-A e 76-B, para incluir nos currículos a história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, como o que de mais importante aconteceu nesse processo.

Uma vez que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com os artigos 26-A e 79-B representa um marco na promoção da igualdade racial e no reconhecimento da pluralidade cultural brasileira no sistema educacional. Como aponta Nilma Lino Gomes, "a inclusão dessas temáticas no currículo escolar não apenas legitima a luta por direitos, mas também amplia as possibilidades de formação cidadã, crítica e plural" (Gomes, 2017). Essas alterações fortalecem a

educação como ferramenta de transformação social e contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

É por bem informar que, através da referida legislação, foi elaborado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 03, de 10 de março de 2004, e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, que dispõe e define sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses dispositivos legais tiveram como objetivo principal oferecer subsídios para o encaminhamento da EREER nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica de todo o país.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, a educação, enquanto campo teórico, não pode ser omissa, nem se negar aos benefícios de estratégias educacionais no combate ao racismo (Brasil, 2004). E que, por isso, faz-se necessário superar a equivocada maneira de pensar que questões relacionadas às relações étnico-raciais são pautas de grupos específicos ou de movimentos sociais, apenas. Há muito vimos que é dever de todas as pessoas e instituições, com vistas nos que entendem a importância de viver com dignidade, lutar contra toda forma de racismo e discriminação correlatos.

Convém ressaltar que, para além disso, o meu interesse na temática pode ser justificado com a minha imersão no espaço investigado. E isso não necessariamente está ligado à visão que tenho sobre como a educação responde lacunas da nossa sociedade. Ele antecede minha atuação como professora e pesquisadora da EREER. Vem desde o período em que fui aluna das escolas públicas municipais da Vitória de Santo Antão, ou seja, o fato de trabalhar em instituições educacionais no município e ter sido aluna de sua rede de ensino me possibilitou reflexões a partir de diferentes perspectivas, mas, sobretudo, como diria Geertz (2005, p. 169), “de quem esteve, está lá”.

Assim, a escolha do nosso objeto de estudo – **A Educação das Relações Étnico-Raciais nos componentes curriculares de História e História da Cultura em Vitória de Santo Antão** – está relacionada ao interesse que temos de compreender como a questão étnico-racial surge no contexto educacional local e, conseqüentemente, passa a fazer parte do currículo do Sistema Municipal de Ensino (SME) no ano de 2010. Neste ponto, convém admitir que partimos do princípio de que

o tratamento dado à temática no nosso lugar de pesquisa é algo que remonta a um passado recente.

E, apesar de se tratar de algo relativamente novo, haja vista o recorte temporal através do qual partimos a investigação, a inserção da educação das relações étnico-raciais nos componentes curriculares de História e História da Cultura, nosso tema de estudo, assim como as mudanças na legislação educacional, são frutos, como vimos, de lutas históricas travadas pelos movimentos sociais há muito tempo.

Por isso, vemos a importância do desenvolvimento de pesquisas como esta, financiadas por órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como uma resposta para a efetivação das Políticas Públicas de promoção da Igualdade Racial previstas em Lei<sup>8</sup>.

Ademais, devemos também considerar que as trajetórias sociais e até mesmo históricas podem ser utilizadas no processo de construção da identidade étnico-racial valorativa. Logo, o modo como somos, como nos vemos, é também fruto da forma como passamos a ser representados e apresentados no mundo, e isso se converte numa necessidade tão profunda que, para Molefi Kete Asante, importante teórico no qual nos baseamos “só é possível saber quem somos e o que devemos e podemos fazer se soubermos sobre a nossa história” (Asante, 2014, p. 9).

Oportunamente, esta pesquisa trata da Educação das Relações Étnico-Raciais por entender que esse assunto é de suma importância para todos nós, brasileiros e brasileiras, já que trata da construção de um projeto de sociedade, como falou a professora Petronilha Maria Beatriz, relatora do Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004.

Entendemos que se faz necessário discutir as “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebras de desconfianças”, pois, através disso, é possível a construção de um “projeto conjunto de uma sociedade justa, igual, equânime”, assim como encontramos proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

E tudo isso que refletimos e organizamos em forma de pensamento nos ajuda a reforçar a urgente necessidade de discutir a educação das relações étnico-raciais nos espaços educacionais. As mudanças estruturais propostas pelas Diretrizes

---

<sup>8</sup> Como exemplo de Leis de ações afirmativas, podemos citar: a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, além das: Leis de cotas no Ensino Superior, a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Lei 12.288 de 2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana podem incidir de forma positiva no modo como a sociedade se posiciona e pensa sobre as questões étnico-raciais no tempo e espaço que ocupa.

Diante do exposto, partimos para esta investigação buscando responder ao seguinte problema: **Como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo aplicada através dos componentes curriculares História e História da Cultura no Ensino Fundamental – anos finais, em Vitória de Santo Antão/PE?** Sendo assim, as respostas que encontramos a partir dessa pergunta possibilitaram outras visões de como vem sendo a aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação nas escolas públicas municipais na cidade de Vitória de Santo Antão.

Durante a escrita do texto, para estabelecermos um diálogo sobre a EREER, recorreremos aos conceitos desenvolvidos por Molefi Kete Asante, que deu aporte teórico à pesquisa. A teoria da Afrocentricidade ou Teoria da Mudança Social, sistematizada por ele, caracterizou-se como um novo paradigma acadêmico que se tornou referência sobre os estudos ou tudo que tenha relação com o povo negro no continente africano ou na diáspora. Esse paradigma considera a experiência particular africana, na diáspora ou no continente, como nos mostra Asante (2009, p. 93):

A Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que trata os africanos como sujeitos e agentes dos fenômenos, atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.

Para entender a nossa opção por essa abordagem, é preciso considerar as possibilidades discursivas que as bases de uma epistemologia afrocentrada proporcionam.

O marco temporal de nossa pesquisa é a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Vitória de Santo Antão, no ano de 2010. Apreendemos que, a partir desse caminho, é possível conhecer a história recente da educação no referido município. A criação desse Sistema marca o processo de transição de suas orientações educacionais, haja vista que, no período anterior, as mesmas eram subordinadas às diretrizes e normativas da Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Os sistemas municipais e estaduais de educação são fundamentais como mecanismos democratizadores, pois descentralizam a gestão educacional, permitindo maior proximidade entre as políticas públicas e as realidades locais. Essa estrutura favorece a identificação das demandas específicas de cada comunidade, como

acesso à escola, qualidade do ensino e adequação curricular às características regionais. Por meio da autonomia garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN, esses sistemas contribuem para reduzir desigualdades, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Além disso, esses organismos possibilitam a implementação de programas que ampliam o acesso à educação em áreas vulneráveis, fortalecendo a inclusão social e o combate à evasão escolar. Como apontam Saviani (2008) e Veiga (2011), a gestão descentralizada nos sistemas educacionais é essencial para consolidar o direito à educação de qualidade e atender às especificidades locais, garantindo que a escola cumpra sua função social de maneira abrangente e equitativa.

Dessa forma, ao utilizarmos o pensamento afrocentrado como fundamento para as discussões apresentadas, utilizamos categorias ancoradas na teoria da Afrocentricidade (Asante, 2009; Asante, 2014; Mazama, 2009). Além disso, para discutir temas como educação, currículo e formação, utilizamos autores como Munanga (2016), Freire (1967), entre outros/as.

No tocante às hipóteses levantadas, buscamos, conforme Popper (1972), submetê-las a uma discussão crítica que permitisse sua refutação ou corroboração. A postura de Popper de que hipóteses científicas devem ser testáveis e sujeitas à refutação está fundamentada no método científico baseado na refutabilidade. Isso, por sua vez, direcionou nosso olhar para o problema de pesquisa que elencamos e definiu o modo como construímos o texto à luz de concepções filosóficas propostas pela Teoria da Afrocentricidade.

Por isso, compreendemos que uma das vias que explicam hipoteticamente nosso problema em questão são: que o surgimento e implementação da EREER na educação de Vitória de Santo Antão estão ligados à criação do seu SME, em 2010; bem como aos avanços na legislação educacional na esfera nacional, que determinaram mudanças nos currículos dos estabelecimentos de ensino de todo o país.

E, tratando-se da questão étnico-racial, segundo a antropóloga Silvia Novaes, é importante verificar como algo que está relacionado à forma como o indivíduo se vê coletivamente. Isso, por sua vez, está relacionado de forma direta com o modo como o sujeito evoca maior “visibilidade social face ao apagamento a que foi historicamente submetido” (Novaes, 1993, p. 25).

Este estudo tem como objetivo geral: **Compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo aplicada nos componentes curriculares de História e História das Culturas no Ensino Fundamental – anos finais, em Vitória de Santo Antão/PE.** Para chegar ao referido objetivo, listamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a trajetória da Educação das Relações Étnico-Raciais no SME em Vitória de Santo Antão;
- b) Refletir sobre o avanço da legislação educacional antirracista e sua contribuição para a implementação da EREER;
- c) Analisar como os docentes dos componentes curriculares História e História das Culturas dos anos finais do Ensino Fundamental identificam a EREER em seus currículos municipais.

Devido à necessidade de estabelecer critérios para ampliação clara e objetiva da pesquisa, optamos pelo desenvolvimento de um estudo qualitativo que nos possibilitasse observar os fenômenos de comportamento através da coleta, análise e interpretação de dados.

Por isso, vale lembrar, como dito por Minayo (2001, p. 14), que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, etc.”, o que, ao nosso ver, contribui para descrever e analisar o fenômeno em discussão. A pesquisa qualitativa busca dar significado às experiências e situações de vida, além de tratar da interpretação de um caso em seus múltiplos aspectos. Para alcançarmos essa proposta, traçamos o seguinte percurso:

1. Tipo de pesquisa: Para nos auxiliar através de um caminho metodológico que ajudasse a desenvolver nossa investigação, optamos pela história oral. Assim, partir dessa análise com base na história oral possibilitou agregar valor aos dados contemplados pela pesquisa. Para Alberti (2000, p. 30), a pesquisa em história oral consiste em: “uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram.”
2. Técnicas utilizadas para a coleta: Partindo desse horizonte de compreensão, como recurso metodológico, utilizamos entrevistas temáticas semiestruturadas realizadas com professores/as dos componentes curriculares de História e História da Cultura que fazem parte da rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão.

De acordo com a Secretaria de Educação da referida cidade, são administradas pela prefeitura municipal cerca de 57 escolas, onde 31 estão localizadas em território

campesino e 26 em território urbano. Nossa intenção foi registrar o depoimento de profissionais que ocupam alguns desses espaços, com o propósito de compreender a trajetória da EREER em suas áreas de atuação.

Os critérios para a escolha das escolas e dos profissionais participantes da pesquisa consideraram a representatividade e a relevância no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003. Optou-se por selecionar escolas do território urbano que estivessem localizadas em contextos sociais diversos, buscando refletir a diversidade educacional e cultural administrada pela Secretaria de Educação local.

Foram priorizados os professores de História e História da Cultura, reconhecidos como atores centrais na aplicação da lei devido à sua atuação direta no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme disposto no artigo 26-A, parágrafo segundo. Além disso, foram escolhidos profissionais com conhecimento da Lei 10.639 nas respectivas áreas de atuação, de forma que permitisse uma análise mais aprofundada sobre a trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nesses diferentes contextos.

É importante salientar que esses critérios levaram em consideração diversos fatores. Por exemplo, entendemos que, ao ser sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, mesmo estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas diversas disciplinas do currículo, teve como importantes atores os/as professores de História.

Através desse olhar, pôde-se verificar os desafios com os quais os professores/as de História e História da Cultura se deparam quando o seu componente curricular aborda a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em alguma dimensão, de que modo as questões étnico-raciais estão sendo abordadas nas escolas públicas municipais e como as mudanças políticas ocorridas ao longo do tempo influenciaram direta ou indiretamente para que a questão étnico-racial ganhasse espaço de debate.

Desse modo, destacamos a relevância da História Oral na pesquisa por sua capacidade de proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada do objeto investigado. Conforme apontam Alberti (2004) e Thompson (1998), esse procedimento metodológico é especialmente valioso para pesquisas científicas que buscam dar voz a grupos historicamente invisibilizados, permitindo o registro de narrativas individuais e coletivas. A metodologia da História Oral inclui etapas essenciais, como a preparação cuidadosa das entrevistas, a realização de diálogos



abertos e reflexivos com os participantes, e a análise crítica das memórias compartilhadas, garantindo que novas perspectivas sejam incorporadas ao debate acadêmico sobre o tema em questão.

Além disso, como atentou Dunaway (2018), as inúmeras possibilidades que esse meio possui de despertar no investigador a criatividade na hora da coleta de informação dos temas e questões que o mesmo pretenda compreender através de outras perspectivas. E, tratando-se do nosso objeto de estudo, é preciso, no campo da educação, termos clareza de que: “Há a necessidade de um debate sobre a melhor maneira de os historiadores reagirem aos novos desafios da crescente desigualdade e do racismo e do preconceito organizados – isso parece muito claro” (Dunaway, 2018, p. 543).

O trabalho foi organizado em três partes, subsequentes à introdução e anteriores às considerações finais. Neste momento, buscamos apresentar a abordagem teórico-metodológica que utilizamos, a fim de justificar a importância da existência de cada tópico. As ideias e observações apresentadas sobre a temática são frutos de, entre outras coisas, consultas bibliográficas que determinaram a demarcação teórica e metodológica, que são destacadas posteriormente.

Na primeira seção, **“Uma Discussão à Luz da Afrocentricidade”**, adentramos na Teoria da Afrocentricidade, pois entendemos que esse campo teórico tem capacidade de responder às muitas inquietações, reivindicações e lutas com relação a qualquer temática relacionada com o povo negro. Além disso, também traremos para o debate as categorias analíticas no campo do pensamento afrocentrado que foram base para a nossa análise.

Na segunda seção, **“A EREER em Vitória de Santo Antão: Implementando a Legislação Educacional no SME”**, realizamos uma imersão para desenhar de que forma a educação formal está estruturada em Vitória de Santo Antão. Desse modo, refletimos sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME) no que tange à legislação educacional e de como se estabeleceu a educação das relações étnico-raciais nos currículos dos componentes curriculares História e História da Cultura nos anos finais do Ensino Fundamental.

A terceira seção, **“A EREER nos Componentes Curriculares História e História da Cultura: Análises, Perspectivas e Reflexões dos Docentes”**, tem como foco principal apresentar, através das narrativas expostas nas memórias dos docentes, o modo como a educação das relações étnico-raciais está sendo aplicada

nas escolas públicas municipais de anos finais em Vitória de Santo Antão. Ao mesmo tempo, buscamos, através dessas recordações e pensamentos, elaborar opiniões e posicionamentos acerca do tema da pesquisa.

A pesquisa apontou a necessidade de discutirmos, entre outras coisas, sobre a educação das relações étnico-raciais em Vitória de Santo Antão, criando um panorama que esboça a complexidade que o tema, de uma maneira ampla, envolve. Contudo, foi através do confronto posto após análise das informações coletadas, sobretudo, através das vivências narradas pelos docentes, que conseguimos entender de que modo a EREER passou a fazer parte da educação formal da cidade e como a mesma está sendo aplicada nas escolas públicas municipais, tendo como instrumento condutor os componentes curriculares História e História da Cultura.

O percurso desenhado nos possibilitou chegar à parte final do trabalho, denominada: “**Considerações Finais**”, onde buscamos, de forma sucinta, as diferentes abordagens a partir dos resultados obtidos. No intuito de concluir esta seção de “Considerações Finais”

## 2 UMA DISCUSSÃO À LUZ DA AFROCENTRICIDADE

Para compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo implementada a partir dos componentes curriculares História e História da Cultura, nosso referencial teórico tomou como base epistemológica a Teoria da Afrocentricidade. Esta teoria possui categorias de análises que ajudam na discussão de qualquer tema relacionado às questões étnico-raciais, seja no continente africano, seja na diáspora.

Essas categorias de análises, por sua vez, nos ajudaram na forma como tratamos nosso objeto de estudo. De tal modo que os conceitos de Centralidade/Marginalidade, Agência e Localização Psicológica, Social ou Cultural nos possibilitaram evidenciar a conjuntura em que as questões étnico-raciais passaram a ser contempladas nos currículos de História e História da Cultura instituídos pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão a partir do ano de 2010.

Para Lima (2020):

É preciso contextualizar a emergência da teoria da afrocentricidade na qualidade de um campo epistemológico profícuo para pesquisadores e intelectuais negros e não negros interessados em uma abordagem contra-hegemônica e que estabelece diálogo com outras sem se impor como única e absoluta (Lima, 2020, p. 25).

Neste sentido, para uma abordagem com perspectiva afrocentrada, dois desses conceitos, entretanto, foram centrais para alcançarmos as respostas em torno das quais a pesquisa transita: **Localização Psicológica e Agência**. Ao nosso ver, a localização psicológica pode ser considerada uma forma de conscientização, uma vez que leva em conta o lugar “psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história” (Asante, 2009, p. 96). Enquanto Agência é “uma perspectiva cujo núcleo é a interpretação e explicação dos fenômenos do ponto de vista dos africanos como sujeitos, em vez de vítimas ou objetos” (Asante, 2009, p. 94).

A teoria da afrocentricidade ajuda na interpretação de fenômenos da população negra e, em nenhuma medida, funciona como regra de via única, uma vez que não se trata de um conjunto de normas, mas funciona como uma abordagem teórica e metodológica de investigação de fenômenos do povo negro, que pergunta onde ele se encontrava e se encontrará durante os fenômenos históricos mundiais e/ou locais, indagando-se qual é seu interesse diante desses acontecimentos (Lima, 2020, p. 28).

Sabemos que essa lógica nem sempre esteve presente nos espaços educativos ou até mesmo sociais. Como ressaltou Asante (2014), todo sistema cultural é passível ao ambiente em que está inserido. De igual modo, um currículo utilizado para focalizar as experiências específicas dos próprios alunos, vinculados por meios socioculturais, dos saberes locais que asseguram o elo entre a escola e a comunidade, desvela as características de uma pedagogia crítica e preocupada com a questão da diversidade.

Entendemos que é primordial analisarmos como a EREER surge e se desenvolve, mas também em que medida ela é pensada como meio de localização e agenciamento das questões étnico-raciais no currículo das escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão.

## 2.1 AFROCENTRICIDADE

Ademais, buscamos traçar uma narrativa que apontasse como o currículo de História e História da Cultura está estruturado e de que modo pode contribuir para agenciar localizar psicologicamente os indivíduos das escolas públicas de Vitória de Santo Antão quanto a seu lugar na história.

Estudiosos/as como Mazama (2009) defendem a Afrocentricidade como um método ou paradigma de pesquisa, pois a mesma seria a reconquista do povo negro com total autonomia sobre si e seus elementos de valores, e que ajuda a entender e a promover uma visão que se sobrepõe ao eurocentrismo.

Nogueira (2018) propõe um olhar mais diversificado com relação à localização do/a africano/a na história. Para ele, a afrocentricidade é uma proposta epistêmica que atuará em prol de uma perspectiva da liberdade psicológica, econômica e cultural, longe de qualquer absolutismo que relativize uma história em detrimento de outra, como africano x europeu.

Nilma Lino Gomes oferece um importante aporte teórico para compreender a educação das relações étnico-raciais, destacando como as identidades são construídas por meio de processos políticos e sociais. Sua perspectiva contribui para repensar os currículos de História e História da Cultura, enfatizando a necessidade de incluir narrativas que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam uma educação crítica e inclusiva, alinhada à construção de uma sociedade mais equitativa (Gomes, 2014).

Segundo Gomes (2014, p. 16), é de extrema importância ressignificar a história e cultura africanas, pois tira a população negra do lugar a que fora perversamente relegado. Assim, é possível fazermos um paralelo com nossa questão de pesquisa, tendo em vista o interesse que temos em entender como a EREER passa a fazer parte do currículo dos componentes História e História da Cultura nas escolas públicas municipais no local investigado.

Neste momento, nosso direcionamento em prol de uma reflexão construtiva se articulará na busca por aprimorar nossa compreensão sobre o problema que nos debruçamos. A referida teoria é utilizada nesta pesquisa como uma via à discussão da história da educação e das relações étnico-raciais.

Para ser um afrocêntrico, 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, 2011a, p. 1).

O sentido desta pesquisa encontra-se ao relacionar os fundamentos afrocêntricos com a educação e, desta forma, repensar os caminhos que culminaram com a inserção da EREER no Sistema Municipal de Ensino em Vitória de Santo Antão após a promulgação da Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, percebemos que a Teoria proposta por Asante (2011a) nos possibilita, entre outras coisas, desenvolver uma reflexão construtiva e conscientizada acerca do papel do homem e da mulher negra no processo contínuo de transformação social com vista nas questões raciais pelas quais esta sociedade passou.

De igual modo, sinalizamos o quanto as categorias desta teoria têm a nos contribuir enquanto teoria de mudança social, já que nos ajuda a engendrar esforços para mostrar como a educação das relações étnico-raciais é aplicada a partir dos currículos de História e História das Culturas deste município.

Com relação à história do Brasil contada nos livros de História, percebemos que ao povo negro brasileiro lhe foi negado, durante muito tempo, o reconhecimento positivo de sua identidade. Advém disto nosso esforço para apontar como a discussão étnico-racial, quando bem articulada, é relevante para a vida.

Larkin (2008) defende, com relação à recuperação da identidade negra no Brasil, que seja necessário reverter o desmonte e sucateamento dada a falta de referência da história e cultura africana, pois as mesmas fazem parte das raízes do

Brasil. Afinal, mesmo sem nos darmos conta, essas referências incidem positiva ou negativamente sobre escolhas de vida.

De certa forma, esse “silêncio” forçado encontra espaço para emergir/para se fazer escutar: através do pesquisador. Tendo em vista nossa concepção da relevância dos componentes da educação para a formação da sociedade, acreditamos que a nossa condição de humanos passa a ter sentido apenas quando as condições que envolvem as relações que estabelecemos com o outro têm também uma conotação humana (Arroyo, 2000, p. 64).

Ao analisarmos o conteúdo das Leis e Diretrizes em torno da educação em Vitória de Santo Antão a partir da criação de seu Sistema Municipal de Ensino, relacionaremos os parâmetros que, ao longo do século XX, a educação escolarizada da cidade esteve fundamentada.

Asante (2014)<sup>9</sup>, com sua definição de Afrocentricidade e a crítica ao modo de significação da cultura africana pelo viés eurocêntrico, apresenta-nos um dos pontos mais importantes de sua proposta, que são os conceitos de localização e agência. Estes pontos discutem a forma de projetar o afrodescendente e a sua cultura ancestral como forma de reverter a condição de invisibilidade histórica com que foram tratados.

Genuinamente, a teoria nos dá suporte, pois configura-se como um novo conceito social, histórico e de conscientização para novas perspectivas acerca da necessidade de transformação do ser e sentir-se do povo negro brasileiro.

Como vimos tratando desde o início de nossa construção literária, um dos pontos principais de nossas argumentações reside naquilo que pontuamos como parcial e arbitrário em relação ao modo como a sociedade brasileira atuou em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Buscamos, dessa forma, compreender o contexto local pelo todo, ainda mais, reconhecendo a construção de uma sociedade de além-mar em terras brasileiras. Algo que requer o enfrentamento dos fenômenos que pontuamos como partes do preconceito e do racismo que envolveram as instituições sociais brasileiras.

A articulação e a convergência de diferentes tipos de intervenção, desde a repressão às práticas racistas até ações de valorização da população negra, podem

---

<sup>9</sup> Segundo Molefe Kete Asante a Teoria da Afrocentricidade é uma filosofia para tratar dos assuntos referentes a História e Cultura dos povos africanos seja no continente ou na diáspora. A mesma busca trazer para o homem negro e a mulher negra a consciência de sua ancestralidade. Para um entendimento melhor ver: ASANTE, M. K. **Afrocentricity**: The theory of social change. Pennsylvania: AfricaWithin.com, 2003a.

constituir-se como práticas afrocêntricas. Nas palavras de Molefi Kete Asante: “A Afrocentricidade se torna uma teoria normativa quando sugere centralidade, ou seja, localização no contexto do interesse e da cultura africanos como modelo para ação” (Asante, 2014, p. 11).

O meio acadêmico brasileiro vem desenvolvendo, ao longo de vários anos, pesquisas sobre os mais variados temas relacionados às Áfricas que estão do outro lado do Atlântico e à África que está no Brasil.

Sendo assim, os estudos que tratam a teoria da afrocentricidade enquanto campo epistemológico ocupam espaço no campo acadêmico. Renato Noguera (2005), pesquisador e um dos principais nomes que discutem a questão afrocentrada no país, sugere que, para o efetivo estabelecimento de um olhar afrocentrado dentro das discussões que envolvam a educação, é necessária, entre outras coisas, a localização do indivíduo em relação à sua história e cultura. A Teoria da Afrocentricidade nos ajuda a compreender a educação enquanto um elemento para a mudança social.

Desta forma, a pesquisa emerge de uma investigação histórica e por trazer elementos que nos darão uma melhor compreensão sobre como se deu o movimento que marca a inserção das questões étnico-raciais no currículo de História e História da Cultura das escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão.

Estas constatações implicam dizer que, do ponto de vista prático e filosófico, não é suficiente apenas conhecer a realidade em que se encontra o povo negro em um dado momento; faz-se necessário entender em que a discussão racial esteve/está fundamentada.

A experiência, o tempo e a história nos mostram que o Povo Negro é esperançoso por imperativo existencial, e isto, se bem podemos dizer, é fruto da herança dos seus ancestrais africanos, dos seus antepassados, que tiveram sua humanidade desautorizada pela escravidão. Neste ponto, tratamos a proximidade entre o que defende a Teoria da Afrocentricidade e a proposta de educação como instrumento de libertação, defendida por Freire (2012, p. 25).

Para Paulo Freire, ensinar é um ato político que deve questionar as relações de opressão e estimular a reflexão crítica. Em vez de tratar os alunos como receptores passivos de informações, Freire propôs o diálogo como ferramenta central, valorizando as experiências de vida e o saber popular. Essa abordagem previu a formação de sujeitos ativos, capazes de intervir no mundo e transformá-lo.

Deste modo, a educação torna-se um caminho para a liberdade e a justiça social, o que, por sua vez, nos leva a refletir que as mazelas do africano do continente ou afro-diaspórico não se encerram com o passado de escravidão. A humanidade do povo negro permanece sendo desautorizada pelo racismo cotidiano, o mesmo que justificou a escravidão e que é reatualizado a cada momento.

A Teoria da Afrocentricidade e a Pedagogia da Libertação têm sua similaridade ao trabalharem a certeza de que educar é mais que repassar conhecimentos; trata-se de um ato político, atrelado ao processo de construção do conhecimento e de criação da sociedade através de um olhar mais ético, humano, justo e solidário. Só assim, através do conhecimento, livre de falsas amarras, é possível pensar-se numa educação libertadora que possibilite a liberdade intelectual, social e política do indivíduo.

Frente a isto, a referida Teoria proposta por Asante na segunda metade do século XX nos diz que, para a humanidade alcançar este nível de conhecimento, é necessária a plena consciência de que ainda hoje não há uma total liberdade educativa frente à dominação cultural dos saberes desencadeada por um pensamento hegemônico.

O ensino da história da África, por muito tempo, esteve restrito à narrativa do passado escravocrata do povo africano e à sua diáspora forçada pelo tráfico atlântico. No ambiente escolar, é importante um movimento que busque despertar, tanto entre estudantes negros quanto não negros, um senso de orgulho e valorização das suas origens ligadas à África, ressignificando a visão sobre esse continente e sua contribuição para a formação cultural e histórica da humanidade.

Deste modo, a pesquisa dialogou com autores e autoras que analisam, de forma crítico-reflexiva, a mentalidade segregadora e secular que alienou as relações étnico-raciais em todas as nações que passaram pelo processo de colonização. Estes autores/as nos ajudaram na busca em torno da importância da formação, na área de educação, que preze pelo reconhecimento e valorização da história e cultura africana, no continente e na diáspora.

Alguns textos e autores/as foram basilares para pautarmos a educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. O *Pensamento Negro Educador*, da educadora Nilma Lino Gomes, nos ajuda a estabelecer um elo entre nossa justificativa e o campo teórico em que nos baseamos. Assim, para o desenvolvimento deste nosso estudo,



buscamos traçar orientações, indicações e normas que situem a educação das relações étnico-raciais na educação do povo vitoriense.

Diop (1981) defendeu a ideia de que é possível ao homem/mulher africano/a, em qualquer espaço, entender os conceitos sociais, culturais, filosóficos, históricos, científicos, entre outros, à luz dos conceitos teóricos africanos. Diop (1981) também discutia a ideia de que era necessário a esses povos olharem para si mesmos a partir de seus próprios referenciais, sem a necessidade de responder a uma ocidentalização que, durante muito tempo, foi imposta.

A África, enquanto berço da humanidade, segundo o autor, possibilita ao/a africano/a do continente ou da diáspora direcionar seus questionamentos através de uma ruptura epistemológica. Este conceito está em consonância com o que a Teoria da Afrocentricidade defende e no qual esta pesquisa se debruça.

De igual modo, autores como Almeida (2018), Karenga (2009) e Munanga (2010) nos ajudaram no tocante ao arcabouço teórico em que nos debruçamos. Os estudos desses autores possuem diversos enfoques em torno da discussão pós-colonial e de novas perspectivas em torno do ser africano e as aspirações para que outros indivíduos possam se reconhecer através de suas próprias referências.

Ao dialogarmos com esses estudos, ampliamos nossa visão, buscando novas fontes de saber e conhecimento. Além do mais, o contato com autores/as que debatam os fundamentos que constituem o paradigma afrocêntrico permitiu-nos um aporte teórico pertinente para as questões que a pesquisa tratou.

Como observamos, o modo de pensar baseado no ser afrocêntrico busca desconstruir os estereótipos criados como estigmas para que o povo negro consiga posicionar-se contra toda forma de opressão à qual é relegado. Há, na centralidade do indivíduo, uma proposta de contribuição para sua própria história, de modo que desperte nos sujeitos um olhar mais apurado em torno de sua cultura ancestral e em defesa dos elementos e símbolos culturais africanos que remetam à importância do Povo Africano na construção da humanidade.

Dessa forma, refletimos sobre como o saber é importante, haja vista a necessidade da reconstrução da identidade negra na sociedade. Como bem pontuou Rabaka (2009), a Afrocentricidade busca reorientar, em desalinho aos padrões estéticos, sociais, culturais, filosóficos, históricos, econômicos, etc., europeus, vistos como universais.

Primeiro, Afrocentricidade não é uma reformulação oposta do estado de produção eurocêntrica. É a tradução, na verdade, de um posicionamento africano contra teorias hegemônicas europeias. Podemos assim afirmar que a diferença mais latente entre a afrocentricidade e a visão eurocêntrica está no fato do não alinhamento em torno do monopólio das culturas e dos saberes.

Não há espaço para um debate dicotômico; não se trata de uma coisa boa e uma ruim. É a possibilidade de um protagonismo no campo acadêmico a partir de uma teoria que busca uma orientação quanto a metodologias de caráter humanista.

Ao tomá-la como princípio norteador, ela nos ajudou a dar visibilidade a um assunto pertinente a um grupo étnico que teve seus próprios conjuntos e símbolos, valores e saberes execrados no processo de nossa formação.

Por esta razão, a pesquisa em curso utilizou entrevistas temáticas feitas a professores/as de História e História das Culturas da rede municipal de ensino da Vitória de Santo Antão, como meio para conhecer também a história da educação das relações étnico-raciais no município. Algo que se torna importante para a construção de novas narrativas que apresentem valores culturais no que tange à formação das histórias nacionais.

Ou seja, todo este processo de escrita parte da afirmação de que o respeito à história e cultura dos/as africanos/as na formação histórica vitoriense precisa estar presente nas discussões que permeiam as relações democráticas e sociais nos ambientes de educação formal.

Incluir os conceitos da Afrocentricidade para falarmos sobre a EREER em Vitória de Santo Antão abre à sociedade a possibilidade de potencializar estudos em torno da busca de novas diretrizes onde as questões relacionadas a raça e cor estejam estruturadas de maneira séria e sólida e, com isso, possam ser repensadas como práticas sociais.

Muitas vezes, nos debruçamos sobre a realidade da educação brasileira e pensamos: foi excludente para o homem e a mulher negra! Convém, no entanto, mencionarmos, como bem pontuou Fanon (2008, p. 133), que não há, isto também está no prenúncio da afrocentricidade, a ideia de impor o princípio de mal à cultura branca ocidental; à educação, esses equívocos precisam ser superados, visto que se constitui um erro se a cultura negra buscar reproduzir o que lhe foi imposto.

O que acontece com relação a Vitória de Santo Antão é que sua realidade não foge à realidade da educação em todo o país. A realidade da educação brasileira é,

na verdade, a realidade da classe dominante. Os estudos da Afrocentricidade nos mostram, por exemplo, que no campo das ideias ela encontra-se como popular, uma vez que o que anuncia é uma via ao autorrespeito e à dignidade de todos os cidadãos negros pelo mundo. Não se restringindo a este ou àquele país, como bem pontuou Fanon (2008, p. 133) ao dizer que “onde quer que vá, um preto permanece um preto.”

Ao longo desta pesquisa sobre a história da educação das relações étnico-raciais em Vitória de Santo Antão/PE, buscamos relacionar as questões que envolvem as relações de poder entre os grupos étnicos ao longo do tempo. Privilegiaremos essencialmente alguns aspectos: características da educação em Vitória no século XXI e o panorama da educação das relações étnico-raciais na cidade ao longo do tempo.

Este debate pretendeu estabelecer, em consenso com a história da educação, uma investigação acerca da importância das relações étnico-raciais para a população vitoriense. Stuart Hall adverte-nos, no entanto, que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está formando as sociedades modernas no final do século XX. E que isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (Hall, 2014, p. 9).<sup>10</sup>

Isto implicou consideravelmente na mudança, em ordem global, das identidades pessoais, doravante estabelecidas, e, por sua vez, na mudança das identidades individuais ao colocar em questão a nossa percepção de sujeitos integrados. Que, ao que tudo indica, é o processo que impulsiona a renovação dos movimentos sociais na década de 1970, a inserção do racismo como crime na Constituição brasileira de 1988.

Assim, esta pesquisa analisou de tal modo como a questão étnico-racial passou a ser introduzida no currículo de História e História da Cultura, após a promulgação da Lei nº 10.639/03.

## 2.2 A TEORIA DA MUDANÇA SOCIAL

---

<sup>10</sup> Este livro nos dá a base para entendermos a crise das identidades no fim do século XX, o que nos ajudará a compreender extremamente a questão da identidade cultural no ambiente escolar. Uma vez que pela nossa análise só a partir de uma nova configuração na ordem mundial a questão dos estudos étnico-raciais passaram a fazer parte do currículo escolar.

A Teoria da Afrocentricidade ou Teoria da Mudança Social foi um conceito filosófico criado por Molefi Kete Asante<sup>11</sup> em meados da década de 1970. Seu livro “Afrocentricidade: Uma Ideia Afrocentrica” (1991) é considerado uma introdução a um ideal de mundo, além de uma das principais obras para quem estuda sobre este tema. Segundo o autor, a Teoria da Afrocentricidade mostra que o povo africano<sup>12</sup> jamais alcançará a união e qualquer forma de emancipação: política, filosófica, social, entre outras, antes de que tenha introduzido em si a consciência de um centro africano.

Afrocentricidade como uma teoria da mudança tem a intenção de re-localizar a pessoa africana como sujeito, destruindo assim a ideia de que ela é um objeto no projeto ocidental de dominação. Como uma ideia pan-africana, a Afrocentricidade torna-se a chave para a boa educação das crianças e a essência de um renascimento cultural africano (Asante, 2003b, p. 1).

Em síntese, essa tomada de consciência seria o posicionamento crítico sobre a história e cultura africana em qualquer latitude. Ou seja, a referida teoria propõe uma sistematização do modo como o povo negro tem discutido seus interesses.

Para ele, o homem e a mulher africana foram afastados de sua cultura pela colonização europeia, uma vez que a mesma os marginalizou e os/as execrou nos mais diversos contextos. É interessante enfatizarmos ainda um ponto: Asante (1991, p. 171-172) discute a questão afrocêntrica sob uma ótica muito original, nela ele mostra:

Deve-se enfatizar que a afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégios e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a Afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas verdades como sendo o ‘universal’, isto é, visto como um grupo específico, por conseguinte, como não humano (Asante, 1991, p. 171-172).

---

<sup>11</sup> Pela sua vasta produção e orientação tornou-se um grande orientador de PhD de seu país. É professor e presidente do renomado Departamento de Estudos Afroamericanos da *Temple University*. Tendo sido considerado como um dos grandes intelectuais negros contemporâneos. Possui mais de 40 livros publicados, sendo reconhecido como o autor contemporâneo com maior número de publicações e um dos principais afroamericanos estudado mundialmente.

<sup>12</sup> Convém mencionar que para a Afrocentricidade todo povo negro ao redor do mundo é africano. Para tal é justificado que existem na verdade não afro-brasileiros/as, afro-americanos/as, mas sim africanos que vivem no continente e os/as que são descendentes do processo da diáspora. De todo modo, optamos por utilizarmos o termo povo negro, tendo em vista que está em consonância com o que a Teoria sugere.

Convém ressaltar que esta teoria versa sobre uma filosofia proativa africana, no que tange ao protagonismo do homem e da mulher negro/a na discussão de sua história. Trazendo ainda mais fundo o interesse de despertar no indivíduo a importância de ser afrocêntrico.

Acreditamos primordialmente que toda forma de se descobrir negro/a num país como o Brasil, onde socialmente, economicamente e politicamente esse grupo étnico foi considerado criatura de menor valor, é algo que implica num processo de tomada ou retomada de sua identidade como algo positivo.

Utilizemos ainda como exemplo o nosso país, com uma população onde mais da metade se declara negra; qualquer análise que desconsidere a questão racial é incompleta. A anulação da relevância da história e cultura dos/as africanos/as foi um processo que culminou no que se convencionou a chamar de supremacia branca.

Pelos motivos descritos acima, tomar esta teoria como base é impulsionar a elevação dos estudos africanos como paradigmas acadêmicos no mundo. É indispensável ao sujeito, considerando o conceito de identidade atualmente, sentir-se ou fazer parte de um grupo. Logo, uma filosofia que prevê a perspectiva de mundo própria faz com que determinado indivíduo ou agrupamento social tenha aspirações e sinta-se essencialmente parte dela.

O sociólogo jamaicano Stuart Hall, em seu famoso livro “A Identidade Cultural na Pós-modernidade” (2014), analisou o que ele considerou como sendo a crise das identidades no século XX. Seus estudos têm, de certa forma, relação com nosso objeto de pesquisa, uma vez que o mesmo defende que foi através da globalização que os sujeitos passaram a incorporar identidades de acordo com sua capacidade de razão, consciência e ação, princípios básicos defendidos pela teoria da Afrocentricidade.

Fruto talvez desse momento, Asante (2011b) propõe à academia uma descentralização europeia sobre o continente africano, privilegiando narrativas africanas para falar de sua realidade e agir em favor da mesma.

Assim, a afrocentricidade, enquanto filosofia, nos possibilita ponderações mais incisivas sobre a prática docente de nossos/as entrevistados/as. Encontramos nesta passagem a definição dada por Asante (2011b), como alcançado o nível de compreensão do ser afrocêntrico, surge uma pessoa com perfil afrocentrado.

E ser afrocêntrico/a não se trata de “criação”, no sentido restrito da palavra, não no sentido de nascer parido, mas de (re)nascer, ser homem e mulher livre de condicionantes e com o sentimento de reivindicação de uma consciência negra.

Neste sentido, não apenas a história fornece dados importantes para compreendermos a concepção de mundo que pairou/paira sobre as pessoas negras, seja no Brasil, no continente africano ou em qualquer latitude. A consciência, num viés afrocêntrico, é precisa ao demonstrar o porquê é relevante a criação ou a tomada de posse de um perfil voltado para a EREER nos currículos escolares.

Nosso bom senso nos leva a compreendê-la como algo de primeira importância para o povo negro, tendo em vista que a mesma dá voz, ação reflexiva e representativa a quem teve, durante muito tempo, sua vivência desautorizada. A perspectiva de humanização dada aos povos e culturas africanas é, ao nosso ver, a questão principal dessa articulação. Para Karenga (1982, 1993), a questão dos estudos sobre África tem, na perspectiva prática, o direcionamento para a produção de epistemologias no campo afrocêntrico.

Por fim, acrescento que, no referido texto, a teoria da Afrocentricidade nos indica a relevância da mesma no ambiente escolar. Uma vez que, na escola como na sociedade, o povo negro não foi/é reconhecido como protagonista de sua própria história. Nossos direcionamentos apontam que a teoria da Afrocentricidade é, antes de tudo, uma teoria humanística, pois o processo de conscientização e agenciamento dado ao homem e à mulher negra traz à sociedade uma humanidade perdida pelo longo passado escravocrata a que foi relegada.

### 2.3. CATEGORIAS DA AFROCENTRICIDADE

Há na Afrocentricidade duas categorias, que já mencionamos, por onde pautamos nossa escrita: **Agência** e **Localização Psicológica**. Segundo seu autor, a agência seria a necessidade que o indivíduo encontraria para a libertação humana, enquanto a localização psicológica teria mais a ver com o posicionamento crítico de sua realidade, transformando-o em um/a agente transformador/a. Há também que se saber que, enquanto a primeira requer uma práxis revolucionária, a segunda defende uma vivência e postura africana condizentes com a tradição e cultura ancestral.

Muito embora estas sejam ideias norteadoras, a teoria também propõe outras de igual modo relevantes. São elas: **consciência da personalidade, apropriação-**

**interesse e consciência afrocentrada.** As mesmas são fatores que representam uma profunda imersão na discussão sobre a África e os africanos.

Com efeito, os conhecimentos filosóficos advindos do conhecimento desses pontos permitem entendermos o que é estar alinhado ou não ao pensamento defendido por esta teoria, assim:

A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a 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 [...] A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena (Asante, 2009, p. 108).

Voltando-nos mais uma vez para a questão que trata do agenciamento, a partir da afrocentricidade, é o que direciona a história e cultura para serem discutidas através da realidade africana. É uma teoria também prática, já que o agenciamento será feito através de análises sobre reivindicações de determinadas realidades. O que provocaria um crescimento e desenvolvimento pessoal em torno do coletivo.

Essa prática, possibilitada por esse agenciamento, eleva formas de pensar em torno de outros modos de vida e hábitos culturais, não mais europeus, mas sim africanos. Quando houve no povo africano a incumbência da ideia não-afrocêntrica, os modos de pensar sobre sua história, cultura, moda, alimentação, ciência, filosofia e outros foram sobrepostos por um modelo de dominação europeu.

Dito isto, passamos a reflexões mais detalhadas sobre a **localização psicológica**. Ao longo de todo o trabalho, ela é um dos pontos pelos quais faremos nossas análises. Trouxemos a mesma para o cerne da questão como principal modo de agir em prol da realidade. É perceptível que este termo engloba e principia os termos psicológicos, filosóficos, históricos, sociais e os demais. Muito embora saibamos que a conscientização se configura como uma etapa e não a única. Por isso, acreditamos que, para uma tomada de posicionamento africana, o indivíduo deverá utilizá-la.

Acreditamos que estas matrizes podem auxiliar quanto ao despertar da sensibilidade e enfrentamento difuso sobre a implementação da Lei 10.639/03 e sua proposta de reformulação do currículo escolar.

O antropólogo Munanga (2010), ao analisar a educação das relações étnico-raciais no Brasil, nos diz que a mesma só pode ser discutida se houver um resgate da história e cultura africana no país. Sendo a educação que respeita a diversidade um fator importante para promover essa nova possibilidade.

Ainda no campo da educação para as relações étnico-raciais, isso é revolucionário, visto que busca mudar toda a estrutura do ensino estabelecida com pouca ou nenhuma pluralidade. Sabemos que a condição para qualquer grupo social reivindicar para si espaço político e social parte do uso indispensável do saber de sua importância e consciência crítica e reflexiva.

A Educação das Relações Étnico-Raciais em Vitória de Santo Antão desempenha um papel fundamental ao promover, nas escolas públicas municipais, uma compreensão mais ampla e consciente sobre as identidades negras. Nesse contexto, a afrocentricidade é apresentada como uma perspectiva teórica que inspira uma transformação profunda, destacando que ser negro/a vai além das aparências ou do tangível, mas envolve uma tomada de consciência sobre a própria história e cultura.

Essa abordagem tem o potencial de fomentar um agenciamento africano transformador, capaz de contribuir para a construção de relações humanas mais equitativas e justas. Esse entendimento nos faz compreender a necessidade de um Sistema Municipal de Ensino que centralize o conteúdo africano e descentralize qualquer forma de subalternização a que foram relegados os conteúdos sobre o povo negro nas sociedades colonizadas, construídas nas malhas do mito da democracia racial.

Essa reação, de acordo com a afrocentricidade, acarreta um processo de contínua construção de uma autoimagem positiva e até mesmo de uma nova forma como os não negros passam a identificar as diferenças históricas e sociais como algo rico e positivo.

Na sociedade em que vivemos, sabe-se da necessidade de epistemologias que mudem a realidade de desigualdade a que as histórias e culturas africanas permaneceram. Levando-se em consideração determinados períodos históricos, percebemos que esta realidade já é algo contestado.

A postura afrocentrada dos movimentos sociais e suas lutas pela descolonização dos currículos contribuiu para diminuir a diferença entre as formas de contação da história dos brancos e dos não brancos no nosso país. A antropóloga e intelectual negra Nilma Lino Gomes, ao se referir sobre o debate a respeito da educação das relações étnico-raciais no Brasil, nos fala o seguinte:

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais. Nesse contexto, é



importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos (Gomes, 2005, p. 39).

Pode-se perceber que esse pensamento está dentro do que permeia o ser afrocêntrico, visto que o mesmo propõe uma ação reflexiva da realidade social e racial do Brasil, como descreve a autora. Nas considerações de Lino, percebemos como é importante a análise da realidade presente, por substancialmente ser paradoxal. Característica adquirida pelo pensamento colonialista em que nossa pedagogia foi fundamentada. Ainda é necessário considerar que a excelente fala da autora sobre a interpretação da realidade social como algo inerente à questão racial está dentro do conceito de Afrocentricidade.

No decorrer de nossa pesquisa, observamos que a educação, dentro ou fora dos muros da escola, sempre foi palco de tensões. Motivadas muitas vezes por conflitos externos, desde os tempos mais remotos, esteve como espaço de poder. A esta ideia chamamos de **educação afrocêntrica**, pois trata-se daquela que, levando em conta as experiências do povo negro na promoção da equidade racial, atua no combate e inviabilização dos conflitos tensionados pela questão racial.

Ocorre que, no nosso caso, observamos que a adoção da educação das relações étnico-raciais pelo Sistema Municipal de Ensino contribuiu para que a educação em Vitória/PE propiciasse o estabelecimento de uma educação afrocêntrica.

Para discutir este fenômeno, de acordo com o que nos aponta Moore (2007, p. 38), é necessário sabermos que é dever do Estado atuar de forma eficaz para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para isto, é por bem avaliarmos a Resolução de nº 07/2011, estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação da cidade de Vitória de Santo Antão:

Art. 1º - A presente instrução institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas em todos os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Parágrafo Único: Estas Diretrizes deverão ser amplamente divulgadas e adotadas pelas instituições que fazem ou que vierem a fazer parte do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana

e dos Povos Indígenas devem estar presentes na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ensino, na execução e avaliação da educação, com o objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais positivas, na perspectiva da construção e do fortalecimento das identidades étnico-raciais, assim como de uma nação democrática e justa. (Vitória de Santo Antão, 2011, p. 1-2).

Como podemos observar com o recorte acima, o documento discute e orienta as diretrizes curriculares em torno de uma política integracionista. Compreender a importância de uma história analítica no que tange à nossa ancestralidade é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e educada racialmente.

O problema, bem sabemos, é que, como nos aponta Gomes (2011), mesmo tendo havido muitos avanços em torno de uma educação plural, marcadamente diversa, ainda hoje as diferenças não são tratadas como deveriam, o que, no nosso entendimento, é algo que impossibilita a superação do racismo na sociedade brasileira ainda hoje.

Um posicionamento político-ético e epistemológico emancipatório, na medida em que educação, igualdade social e equidade racial são assumidas como referenciais constitutivos do pensar e agir, como pautas político-pedagógicas da Universidade, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação de formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes. Visa à inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária, dos diferentes sujeitos sócio-históricos, no âmbito cultural, político e econômico da sociedade (Gomes, 2011, p. 56-57)

Existe a necessidade de se organizar o ensino-aprendizagem nos componentes curriculares que forem, como nos mostra o trecho acima, em torno de questões referentes a uma agenda de promoção da igualdade racial, o que, de certa forma, contribuirá para modificar qualquer referencial negativo em torno da forma como homens e mulheres negros/as são retratados no ambiente escolar.

Há muito tempo, um intelectual negro da diáspora já reclamava a tomada da história como forma de agenciamento e de revolução em prol de uma centralidade africana. Trata-se do escritor W.E.B. Du Bois<sup>13</sup>. Seu pensamento e suas pautas ainda hoje são tidas como importantes na discussão sobre o ser negro frente ao processo de colonização e violação da condição humana no âmbito que for.

---

<sup>13</sup> William Edward Burghardt Du Bois foi um intelectual, escritor e ativista negro. Nasceu no final do século XIX nos Estados Unidos e ganhou notoriedade por, entre outras coisas, ser o primeiro africano da diáspora a conseguir um título de PhD na Universidade de Harvard. Além disso, esteve à frente da criação de vários congressos internacionais acerca da problemática étnico-racial e em torno dos direitos humanos. Seu discurso direcionava-se para a crítica social, feita através da constatação do negro enquanto ser menor na sociedade americana do pós-abolição. Uma curiosidade sobre sua vida é que a universidade onde se formou hoje entrega uma medalha com seu nome para personalidades envolvidas com a questão social e em prol dos direitos civis.

Para Du Bois (1999, p. 49), o grande problema do século XX é o problema da barreira racial. Em pleno século XXI, sabemos que esta barreira ainda não foi totalmente transposta. Ainda conforme o autor, a questão do racismo perpassa a questão econômica; as leis segregacionistas que o mesmo denunciava ainda hoje estão presentes na forma como as relações sociais, dentro ou fora dos espaços escolares, são reproduzidas.

De acordo com Benedicto:

Devido ao sinistro projeto eurocêntrico de educação para nossa juventude negra, devemos considerar como questão de senso comum a educação afrocentrada. (Rejeitarei sem comentar a absurda noção de que um currículo universal é a solução.) Vamos agora deixar o caso um pouco mais claro. A crise endêmica na educação negra é a base do que Bobby Wright chama de 'Menticídio'. Menticídio é a fase mais sofisticada da estratégia de guerra dos supremacistas brancos contra a raça negra. Se perdermos esta guerra, não haverá mais problemas na educação negra, nem educação negra, nem negros. [...] Se quisermos vencer a guerra contra o supremacismo branco, se quisermos viver, então devemos tirar a educação das mãos de nossos inimigos. Nós devemos construir a verdadeira educação africana sobre uma base revigorada. Somente uma educação afrocentrada oferece esta base (Benedicto, 1999, p. 216)

A partir da citação de Benedicto (1999), evidencia-se a necessidade de repensar os currículos escolares, especialmente nos componentes de História e História das Culturas, por meio de uma perspectiva afrocentrada. Essa abordagem visa romper com a hegemonia eurocêntrica que historicamente moldou os processos educativos, perpetuando narrativas excludentes. A adoção de um olhar afrocêntrico nos currículos permite trazer à tona histórias, culturas e saberes africanos, promovendo uma educação que valorize as contribuições da diáspora africana e que revitalize a identidade negra na sociedade.

Dessa forma, a implementação de uma educação afrocentrada vai além de uma simples inclusão de conteúdos; ela propõe uma transformação estrutural no modo como as relações humanas e raciais são tratadas na educação formal. Com essa base, é possível desconstruir narrativas de opressão e criar espaços pedagógicos onde os estudantes negros possam reconhecer-se como sujeitos históricos e culturais, fortalecendo sua autoestima e consciência crítica. Em última análise, essa mudança representa um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural, capaz de enfrentar as heranças do racismo estrutural.

### **3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

Iniciamos esta seção assinalando a necessidade de falar sobre os eixos que estruturam a educação formal em Vitória de Santo Antão, de que modo ela foi e está organizada, para assim entender as mudanças estabelecidas pela criação do Sistema Municipal de Ensino no ano de 2010 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais estabelecidas no município através da Resolução n.º 07/11. Não obstante, buscamos entender se esses dispositivos contribuíram para a discussão étnico-racial nos currículos dos componentes curriculares História e História da Cultura e como isto aconteceu.

Por esta razão, canalizamos nossos esforços para entender as bases da educação em Vitória de Santo Antão e como as questões étnico-raciais passaram a figurar neste espaço. Sabemos que, ao longo da história do nosso país, o povo negro teve que travar várias lutas para sair do não lugar que lhe foi atribuído. Por isso, buscou-se pensar como a pedagogia, e aqui falamos no sentido de sistematização do conhecimento, pode trazer contributos para a sociedade no que tange ao enfrentamento das desigualdades no nosso país.

Vale lembrar que, não por acaso, a questão da desigualdade social, especificamente, está ligada também à desigualdade racial. Os dados estatísticos apontam que, ainda hoje, o povo negro brasileiro tem menos acesso à saúde, moradia, menores índices de escolaridade e está mais suscetível às violências. Esses apontamentos servem como base para a premissa de que, ao longo de nossa formação humana e cultural, foi relegado ao africano/a do continente ou da diáspora um não lugar no tecido social.

Esse espaço negado não foi apenas no plano físico; a desorientação geográfica, de lugar, a falta de localização psicológica e também mental serviu para a normalização de um lugar social menor ao homem e à mulher negra. Virar o rosto para essa realidade configura-se como um erro, pois a mesma nos ajuda a compreender, também, de que forma o processo educacional atuou como instrumento na luta por tratar a representatividade racial como algo positivo no nosso país.

Entendemos a educação como o processo de ensinar e aprender, e que a mesma não se restringe ao acesso aos conteúdos formais. Educar, seja por via formal

ou informal, é garantir que os sistemas de valores e saberes coletivos das sociedades não se percam ao longo do tempo.

Dessa forma, buscamos nos tópicos que seguem apresentar um panorama sobre a educação formal em Vitória de Santo Antão, a criação do seu Sistema de Ensino Municipal (2010) e a institucionalização de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como forma de exercício de reflexão sócio-política.

### 3.1 EDUCAÇÃO EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

A educação em Vitória de Santo Antão remete ainda ao período colonial. Encontramos dados sobre ela já em pelo menos dois séculos atrás<sup>14</sup>. De lá para cá, passou por grandes e significativas mudanças, acompanhando o bonde de transformação pelo qual a educação brasileira passou.

A educação no lugar supracitado se insere no contexto do que estabelece as políticas educacionais a nível estadual e federal. E é através dessa influência que podemos ver como a mesma está estabelecida. A ação do Estado no que concerne à implementação de Diretrizes Curriculares para o ensino no país está dentro de demandas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 9.394/96, no seu artigo 9º:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, on-line)

De acordo com este trecho, podemos observar que a Lei estabelece a união interativa entre os municípios, estados e governo federal a fim de organizar a educação ofertada. O conhecimento dessas qualificações nos possibilita entender se a educação no espaço e período que pesquisamos (Vitória de Santo Antão, 2010) encontra-se em consonância com as condições propostas pelas perspectivas educacionais instituídas por força da Lei Federal 10.639/03.

Em consonância com o que estabelece a referida Lei Federal, o município estabelece no Capítulo VIII do artigo 40º da Lei n.º 3.462/10, que institui a criação do

---

<sup>14</sup> É comum em relatórios do presidente da província, posteriormente no jornal Diário de Pernambuco encontrarmos notícias que nos dão conta sobre a gênese da Educação em Santo Antão, a alguns séculos atrás.

SME, o objetivo de ampliar o processo democrático a partir do regime de colaboração entre as esferas do poder público:

VIII - Estabelecer, em colaboração com o Estado e a União, padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (Vitória de Santo Antão, 2010, on-line).

Faz-se, portanto, necessário conhecermos o que diz a legislação educacional em Vitória de Santo Antão para entendermos os termos estabelecidos pela legislação quanto à sua estrutura e responsabilidade da educação ofertada no referido município.

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) no ano de 2010, a cidade de Vitória de Santo Antão possui uma taxa de escolarização de cerca de 96,9%, com cerca de 100 estabelecimentos de ensino fundamental, 17 estabelecimentos de nível médio, e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,2 para os anos iniciais e 3,5 para os anos finais do ensino fundamental na rede pública.

Há cerca de 908 docentes no ensino fundamental e 310 no ensino médio. Ainda sobre educação, o censo aponta que a taxa de escolarização na cidade compreende uma faixa etária de 6 a 14 anos.

Nosso interesse em saber sobre a educação municipal nos fez refinar a pesquisa. De modo que nossa observação permitiu o seguinte levantamento: do total de estabelecimentos de ensino fundamental na cidade, 57 são administrados pela prefeitura municipal, sendo 31 em território campesino e 26 em área urbana. Do total de professores/as, aproximadamente 914 estão lotados/as na Secretaria de Educação Municipal<sup>15</sup>.

Utilizando ainda esses dados, foi possível considerar que a situação da educação do município, em comparação com outras cidades pernambucanas, estava na 84ª posição, levando em conta as 185 cidades do estado, estando na posição 3751 em comparação com o total de cidades do Brasil, que chega a 5.570<sup>16</sup>.

Esta observação nos serve, pois possibilita um panorama do local de pesquisa, além de nos ajudar a entender como encontra-se sua realidade educacional. A análise da documentação sobre a educação de Vitória/PE dialoga com nosso objeto de

---

<sup>15</sup> Vale lembrar que este número não consegue ser exato. Semanalmente há pedidos de licenças, aposentadorias, readaptações sendo atendidos o que implica uma movimentação considerável no quadro de docentes do município.

<sup>16</sup> Os dados apresentados foram extraídos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, disponíveis através do endereço: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/vitoria-de-santo-antao/panorama>. Acesso em: 23 fev. 2021.

pesquisa, ao buscarmos entender este elemento no tempo presente. Julgamos importante essa historicização para sabermos como a ERER passa a figurar nos componentes curriculares História e História da Cultura.

Com relação à infraestrutura das escolas, o Censo Escolar do ano de 2020 demonstra que, apesar de estarem em condição de uso, as mesmas apresentam, além de outras grandezas, problemas acentuados com relação à estrutura física.

Já a partir dos dados coletados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Vitória de Santo Antão no ano de 2019, foi possível perceber que, mesmo havendo um aumento quantitativo no nível de crescimento da aprendizagem nos anos finais da educação básica, a cidade não alcançou a meta necessária que garante a possibilidade de um número maior de alunos aprendendo<sup>17</sup>.

Em contraponto, os princípios organizacionais por trás da estrutura em que se fundamenta a educação na cidade nos apontam que a mesma considera diferentes espaços de convivência como meios formativos e estipula que neles haja um padrão de qualidade para o desenvolvimento qualitativo do ensino ofertado.

Além disso, a educação escolar no município está fundamentada numa lógica humanista, inspirada nos ideais de democracia, liberdade e igualdade, como vemos em diversos artigos da Lei n.º 3.462/2010. Ou na Lei n.º 4.001/2015, que, ao institucionalizar o Plano Municipal de Educação, estipula como estratégia a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 como forma de colaborar para diretrizes curriculares no ensino da História e Cultura Africana e Indígena. Aspectos marcadamente políticos e afirmativos, presentes na legislação educacional da cidade.

As modalidades de ensino oferecidas pelo referido Sistema Municipal de Ensino são: Educação Infantil, Pré-Escolar – que compreende a idade de 4 a 6 anos, Ensino Fundamental I e II – voltado para a população entre 6 e 14 anos, e a modalidade da Educação Especial, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do ponto de vista da legalidade, a educação em Vitória/PE está fundamentada dentro dos parâmetros estabelecidos pelas instâncias Federal e Estadual.

Entender que o processo educativo tem uma dimensão que vai para além dos saberes fornecidos ajuda na compreensão deste tópico. Buscamos, ao manusear alguns dados sobre a educação da cidade, dizer que acreditamos que educar, do

---

<sup>17</sup> Para saber mais sobre o Censo Escolar em Vitória de Santo Antão consulte: <https://www.qedu.org.br/cidade/3840-vitoria-de-santo-antao/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2019>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ponto de vista formal (já que estamos analisando neste tópico a educação escolar), é corresponder a critérios e conteúdos que são previamente estabelecidos.

E que a sistematização de conteúdos possibilita a troca de saberes entre os indivíduos. Neste quesito, é por bem informarmos que nossa discussão não está no plano do que é proposto e realizado. Estes elementos são, por sua vez, explicativos, haja vista que nos permitem ter um panorama da realidade investigada.

### 3.2 A CRIAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM 2010

Para uma melhor compreensão do que é o Sistema Municipal de Educação (SME), trouxemos neste ponto algumas de suas características e parâmetros para o aprimoramento educacional num município.

O SME é um mecanismo de organização legal dos elementos que garantem aos municípios autonomia com relação à gestão educacional em sua área de competência. Como prevê a LDBEN, os SME foram criados com o propósito de efetivar a participação municipal no que concerne ao desenvolvimento da política educacional do local. Essa fragmentação, além de permitir a divisão de responsabilidades entre os entes federativos, ocasionou a criação, ao nosso ver, de espaços contra-hegemônicos e mais democráticos.

Esses espaços foram pensados, ao nosso ver, também na lógica estabelecida pela Constituição Federal de 1988, haja vista que esta reconhece os municípios como espaços de jurisdição, capazes de organizar seus próprios sistemas e estabelecer perspectivas que viabilizem os limites quanto à autonomia constitutiva e a possibilidade de cidadania plena.

Até a primeira metade do século XXI, a questão educacional na cidade de Vitória de Santo Antão estava sob a égide das Diretrizes Normativas implementadas pela Secretaria de Educação Estadual do Governo do Estado de Pernambuco (SEE/PE). Era de sua responsabilidade fiscalizar, gerir e baixar as normativas pelas quais deveriam estar organizadas a educação no município.

Numericamente falando, após a criação do SME por parte do Poder Público Municipal, foi possível observar uma ampliação nas Leis aprovadas pela Câmara de Vereadores local. Analisando comparativamente, dos anos 2000 até meados de 2010, quando o Sistema de Ensino é institucionalizado, foram aprovadas e sancionadas



cinco das treze Leis propostas, e não havia teto previsto na Lei de Despesas Orçamentárias para a educação no município.

Diferente da situação que passa a vigorar após a municipalização do sistema de educação em 2010. Vejamos, por exemplo, no período que consultamos, de 2010 a 2020, foram propostas 20 Leis visando a melhoria da educação no município, das quais 15 foram aprovadas com sanções, entrando em vigor a partir da data que foram instituídas.

Essa mudança facilitou o fluxo de investimentos, pois, de modo geral, o município ampliou sua atuação através de planos de ações articuladas. Passando a ser sentida de tal forma que, para o professor Josenildo Henrique, um dos responsáveis pela elaboração e sistematização do novo Sistema de Educação no município, é possível inferir sobre a municipalização desse sistema em Vitória de Santo Antão num contexto geral como algo que:

(...) Avançou muito. Os municípios que implantaram seus sistemas avançaram bastante, claro que ainda é um processo lento. Ainda não estamos 100%, digamos assim, conforme determina o Sistema Nacional de Educação, mas o município vem avançando nessa questão. Para surgir os Sistemas, é preciso que os municípios tenham conselhos atuantes, principalmente o Conselho Municipal de Educação, porque é dentro dele que sai o Sistema de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar, o Conselho do Fundeb. Então, todos esses conselhos estão vinculados ao Sistema Municipal de Educação. Além, também, de outros segmentos da sociedade. Então, assim, é um momento importante na história dos municípios, especialmente no caso de Vitória de Santo Antão, que nós implantamos desde 2010 e, em 2011, começamos a circular. Ainda falta muito para esse sistema nosso estar 100% atuante, porque precisa de pernas para isso, mas, no geral, é isso. (...) É muito significativo para a rede pública ter o seu Sistema Municipal de Educação. Como eu disse, o Plano de Ação Articulada do MEC, o PAR, recomenda que os municípios que não tenham implantem seus sistemas e que ele seja atuante, que ele tenha um acompanhamento, que ele possa, por exemplo, estimular a participação no Fórum Municipal de Educação, a questão do Plano Municipal de Educação. Então, passa pelo Sistema Municipal. Então, assim, no geral, é um avanço na educação brasileira, a questão do Sistema Municipal (...).<sup>18</sup>

O avanço na implantação dos Sistemas Municipais de Educação, como destacado por Josenildo Henrique (2021), representa um marco importante para a educação pública, especialmente no contexto de Vitória de Santo Antão. Desde sua implantação em 2010 e início de operacionalização em 2011, o sistema tem buscado consolidar uma estrutura que envolva conselhos atuantes, como o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho do Fundeb, além de

---

<sup>18</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Josenildo Henrique em 23 de janeiro de 2021.

outros segmentos da sociedade. Apesar de ainda enfrentar desafios para alcançar plena efetividade, esse processo reflete um progresso significativo, alinhado às recomendações do Plano de Ação Articulada (PAR) do MEC.

A atuação consistente do sistema é essencial para fortalecer o acompanhamento das políticas educacionais, estimular a participação no Fórum Municipal de Educação e assegurar a implementação do Plano Municipal de Educação, contribuindo para o avanço da educação brasileira de maneira integrada e participativa.

A percepção sobre a evolução administrativa dos dispositivos educacionais nos municípios faz-nos pensar em sua ligação com um dos focos desta pesquisa: como a EREER passa a ser instituída nos componentes curriculares História e História da Cultura pelo referido Sistema.

A mudança pela qual a educação no município passa tem embasamento forte e nos coloca diante de uma realidade que é a busca pelo combate às desigualdades utilizando a pedagogia como meio. A desigualdade é um tema que extrapola todos os níveis e exige da sociedade uma postura de mudança. Essa mudança, por sua vez, não pode ser utópica, já que as relações sociais são dadas de forma concreta, no plano do real, e precisam estar pautadas por princípios e valores éticos.

Convém lembrar que um Sistema Municipal de Ensino tem sua importância, entre outras coisas, por atuar de acordo com as necessidades específicas de cada região, algo que contribui para a efetivação das políticas públicas. Esses órgãos são também responsáveis por fiscalizar os recursos e propor melhorias na qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Além do mais, para a criação de um organismo dessa natureza, é solicitado que o município tenha conhecimento de suas necessidades educacionais.

E isto implica numa autonomia com relação às ações de caráter pedagógico, para o desenvolvimento de suas normatizações, diretrizes, entre outras coisas. É a partir da percepção de que o acesso a recursos, através do Conselho Nacional de Educação, Conselho de Direito e outros, é importante aos municípios, pois isso naturalmente contribuiu para que esses Sistemas fossem implantados.

Como já mencionado, a educação em Vitória de Santo Antão, anterior a 2010, estava vinculada ao Sistema Estadual de Educação, que limitava o controle e administração escolar por parte do município. Para autorizar o funcionamento de

escolas e normatizar documentos, era necessário o aval da Secretaria de Educação Estadual, que muitas vezes fazia o processo levar um tempo maior.

Acreditamos que é importante analisar o SME no contexto, pois entendemos que sua função está para além do ato de criação de normas complementares, criação de regimentos escolares, organização de documentação de alunos/as, criação de pareceres nos estabelecimentos de ensino, como lhe compete. Quando geridos de forma atuante e através de ações efetivas desses órgãos, a educação nos municípios passa a ter autonomia para atuar de forma conjunta numa democracia representativa.

Este Sistema de responsabilização das instituições possui elementos estruturadores que o definem. Por exemplo, com relação à jurisdição do SME em Vitória de Santo Antão e as instituições que dele fazem parte, observamos no seu Capítulo I, artigo 12, que o mesmo é formado pelas instituições de ensino, órgãos educacionais, administrativos, normativos e de apoio técnico, desta forma:

Art. 12 I- A Secretaria Municipal de Educação; II- O Conselho Municipal de Educação; III- O Conselho de Acompanhamento de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (CACM/FUNDEB); O Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE); V- As instituições de educação infantil e de ensino fundamental e de atendimento a jovens e adultos mantidas pelo Poder Público municipal; VI- As instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; VII- As instituições escolares que vierem a ser criadas e mantidas pelo município, atendida a legislação específica. (Vitória de Santo Antão, 2010, on-line)

A Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, é responsável, entre outras coisas, por coordenar as atividades dos órgãos e entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino, além de ser responsável, no uso de suas atribuições, por coordenar, supervisionar e executar normativas que respeitem os princípios e valores, sendo responsável diretamente por implementar as questões sobre a ERER. Outro ponto que vale ser destacado é a competência deste órgão frente à função de coordenar as entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino para a criação de uma política governamental na área de educação. É através da sua competência, também, que os conteúdos definidos pelo governo federal na sua Base Nacional Curricular Comum cheguem ao município.

Já o Conselho Municipal de Educação foi criado como um órgão colegiado que tem o papel de fiscalizar, consultar e deliberar a gestão do ensino público e mediar o diálogo entre a sociedade civil e o Poder Público Municipal. Esse órgão é também responsável pela organização do currículo das escolas públicas municipais. São

esses órgãos que definem também o funcionamento ou não das escolas públicas municipais, sua atuação se dá por meio de pareceres.

Além disso, seguindo as normativas estabelecidas por Lei, a educação no município conta ainda com o Conselho de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB), que prevê a supervisão das receitas destinadas ao Ensino Fundamental. Entre as funções deste conselho, está a busca de garantias de que os recursos federais destinados ao município sejam aplicados de forma correta e garantam melhoria no quadro educacional.

E o Conselho Municipal de Alimentação Escolar tem, como o próprio nome remete, a função de fiscalizar as políticas que buscam observar a aplicação de recursos na excelência da qualidade alimentar das escolas públicas do município. Ou seja, é uma configuração que demonstra uma atuação democrática e colaborativa. Como podemos observar, apesar de ser feito da junção de diferentes setores que possuem competências autônomas e distintas entre si, o SME tem como finalidade a unidade administrativa.

Para completar este raciocínio, podemos destacar que nosso entendimento da relevância desses órgãos, de forma complementar ao Sistema de Ensino, se dá porque eles fazem parte da contribuição que a LDBEN deu para as unidades administrativas desenvolverem a educação a nível local. Assim como Cury (2002, p. 170) podemos pensar que: “A Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, (...) reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias dos mesmos.”

A compreensão dessa organização e gestão da educação escolar no município nos leva a entender a evolução estrutural que um sistema educacional é capaz de produzir, também no campo de ensino-aprendizagem. A ideia que nós temos é que tudo passou por um longo processo de transformação. Logo, consideramos a implementação de gestão democrática como uma característica de um microssistema favorecido, impulsionado pela LDB de 1996, e que favoreceu novas perspectivas na educação de municípios como Santo Antônio.

É interessante saber de onde partimos para entendermos como evoluímos. Isto nos dá fundamentos para lembrarmos que as diferentes perspectivas nos apontam que, sobretudo após a criação de dispositivos constitucionais que asseguram o direito à igualdade, permite-se compreender o arcabouço legislativo educacional e como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo implementada nos componentes

curriculares de História e História das Culturas no Ensino Fundamental – anos finais, em Vitória de Santo Antão.

Portanto, o modelo em que está fundamentada a educação escolar nesta localidade, após a criação do seu SME, apresenta, nas suas bases legais, fundamentos de caráter cidadão, que notabilizam o comprometimento legal do município com os processos de ensino-aprendizagem que buscam relações de respeito à diversidade como traço da dignidade humana.

Isso nos leva a refletir sobre o longo percurso pelo qual a educação passa até chegar a ser uma prática social vivenciada. Como vimos nos parágrafos anteriores, a educação é pensada e gerida a partir de vários elementos. Estes, por sua vez, buscam conduzir o processo educacional de forma coerente e participativa, o que tensiona o aperfeiçoamento do indivíduo no campo científico e social.

É com a percepção de que esses elementos existem, fazem parte e são fundamentais para o funcionamento do SME que buscamos entender de forma mais aprofundada como a questão étnico-racial passa/passou a fazer parte do contexto educacional de Santo Antão, se há metas traçadas pelo município no que tange à discussão sobre a problemática étnico-racial, como essas metas foram traçadas, quais estratégias são lançadas para sua execução e quem são os atores responsáveis pela sua materialização.

Em junho de 2015, com a sanção da Lei Municipal 4.001, foi criado, também, o Plano Municipal de Educação (PME) na cidade de Vitória de Santo Antão. Este dispositivo busca a interação entre o governo estadual, através do Plano Estadual de Educação (PEE), juntamente com a União, o Plano Nacional de Educação (PNE), e estipula metas que devem ser alcançadas em conjunto com as três esferas do poder público. Estas metas têm prazo de vigência de 10 anos após a promulgação de sua Lei.

Convém lembrar que essas ações devem estar no plano do realizável e não de forma utópica. E que os sistemas políticos de combate à desigualdade, de forma progressiva e exponencial, devem contar com apoio financeiro para a sua execução, por isso devem estar inseridos em Planos Decenais de Educação (PDE), Planos Plurianuais (PPA), nas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA)<sup>19</sup> dos municípios e outros, e não apenas com insumos

---

<sup>19</sup> Estes instrumentos de planejamento são definidos pela Constituição Federal de 1988 e tem como objetivo primordial instituir diretrizes e metas para serem estabelecidas num curto espaço de tempo na

federais. A educação, vista como necessidade permanente e que não pode estar ligada a modelos estáticos e inflexíveis, deve ser uma característica presente nos seus Sistemas.

Na verdade, é possível afirmar que a readequação dos princípios e valores propostos pela educação em Vitória de Santo Antão nos últimos anos passou a se fundamentar dentro dos conceitos globais no processo de mudança que se aprimoram dentro de uma luta dialética de valores comportamentais e que necessitam estar na base educacional.

As metas propostas para a educação na cidade e que ainda estão em vigência (2015-2025) nos dão uma visão do que se pretende superar e dizem muito sobre os princípios éticos em que as diretrizes do PME foram formuladas.

Ora, se para a construção de um Plano desta natureza é necessário ter como referência os dados estatísticos que possibilitam a criação de um perfil da população, subentendemos, de acordo com o que vemos no PME, artigo 2º, inciso III, que se há necessidade de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Vitória de Santo Antão, 2015, on-line), é porque, de algum modo, elas existem, de forma real e são sentidas.

Não por acaso, encontramos neste ponto conexão entre a questão central da pesquisa e o objeto que estamos estudando. Uma vez que os documentos nos mostram como, a partir de 2011, as Leis étnicas passaram a figurar no âmbito educacional do município. Mais que isso, a meta 7 estabelecida pelo referido plano nos mostra que uma das estratégias para fomentar a qualidade da educação em Vitória de Santo Antão, em todas as etapas e modalidades, é:

7.14 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos da Lei 10.639/03 e 11.645 de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Vitória de Santo Antão, 2015).

A interpretação deste documento nos possibilita ver como a questão étnico-racial passou a ser considerada fundamental no enfrentamento ao racismo. A representatividade passou a ser um aspecto através do qual as normas e dispositivos

legais passaram a tratar de maneira horizontal, dentro do campo dos direitos humanos, os aspectos étnico-raciais. A educação precisa, de maneira incisiva, posicionar-se contra a violência simbólica que é tangenciar a importância de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, algo possível a nível municipal, garantindo a implementação de tal plano.

Oportunamente, a meta 11 do referido Plano, ao tratar das questões de ampliação gradativa da seguridade da qualidade da oferta das matrículas na educação profissional técnica de ensino médio no segmento público no seu ponto 11.6 estipula

Estimula e reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da Lei. (Vitória de Santo Antão, 2015, on-line).

Diante do exposto, consideramos que a criação do Sistema Municipal de Educação (2010) possibilitou a adoção de mecanismos próprios capazes de responder às suas especificidades, além de destacarmos positivamente as características democráticas presentes na descentralização do Sistema de Educação no Brasil.

Vale lembrar, conforme nos apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 235), que os sistemas municipais de ensino, estadual e federal no nosso país possuem legislações muito restritas às normas, que, por sua vez, dificultam uma atuação mais direta, criando muitas vezes estruturas meramente administrativas.

Estes apontamentos nos fazem sugerir, por exemplo, o atraso do município quanto à implementação de diretrizes como o Sistema Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação, etc., e de normatizações previstas por Leis com prazo que determinava sua implementação e que passam a entrar em vigor muito tempo depois do estipulado, como foi também com as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>20</sup>.

Sabemos da necessidade crítica de observar a qualidade do ensino ofertado após a implementação do SME em 2010 em Vitória/PE, também do abismo que existe entre o proposto e o realizável. Nossa análise buscou, no entanto, apresentar, neste

---

<sup>20</sup> A criação dos Sistemas Municipais de Ensino é prevista na Lei 9.394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, o Plano Municipal de Educação deveria ser implementado segundo o Plano Nacional de Educação de 2010, até um ano depois de sua publicação, em Vitória de Santo Antão isso só acontece no ano de 2015. Já as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais que foram instituídas após o Parecer do Conselho Nacional de Educação em 2004 só são criadas no ano de 2011 neste município.

momento, um panorama da estrutura organizacional e administrativa em que a educação está estruturada no município.

Por conseguinte, nos possibilitou enxergar de que modo a educação em Vitória muda após a ação colaborativa proposta entre os entes públicos da federação, estados, municípios e União. E até em que medida isso pode ser considerado para observarmos as novas abordagens sobre a importância de um ensino de qualidade que atuasse na diminuição da tensão gerada em torno da vulnerabilidade socioeconômica e cultural que os grupos menos favorecidos ainda hoje precisam superar.

### 3.3 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

A inclusão da História da África passou a ser exigida nos currículos escolares com o estabelecimento da Lei n.º 10.639/03 e posterior aprovação da Resolução e Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03/2004. Em Vitória de Santo Antão, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais passam a existir após a Resolução n.º 07/11 do Conselho Municipal de Educação, em consonância com o mandamento constitucional sobreposto pela Lei 11.645/08.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, decreta o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, reafirmando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para tanto, 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. Somado a isso, a Lei aponta para o calendário escolar a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra” (Brasil, 2003, on-line).

Convém ressaltar que, para isso tornar-se realidade, foi preciso um longo período de lutas que vêm sendo construído desde a chegada do/a primeiro/a africano/a para estas terras. Tudo que diz respeito ao povo negro está ligado à sua história de não resignação e, sobretudo, resistência.

Essa observação nos leva à seguinte constatação: é verdadeiramente importante a criação de Diretrizes para as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Pois, para se estabelecer, o indivíduo precisa conhecer-se em todas as dimensões que fragmentadas o constituem. Saber sobre os valores culturais, os saberes



ancestrais e de como isso foi importante para nossa formação social é um princípio para a restauração positiva de grupos que foram historicamente marginalizados.

Sendo assim, observamos que a obrigatoriedade da discussão étnico-racial nos currículos das escolas brasileiras foi feita posteriormente a 2003. E foi feita a partir do ensejo dos grupos sociais que, imbuídos pelo sentimento democrático e respaldados pela Constituição de 1988, que não apenas torna o racismo um crime inafiançável, mas, como mostra no seu artigo 4º, repudia o racismo nas relações que o Brasil dispõe em vários âmbitos, inclusive internacionalmente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1996, que tratam a temática como um tema transversal e complementar ao conteúdo do ensino fundamental, traçam como matéria sugestiva a discussão étnico-racial da seguinte maneira:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (Brasil, 1998, p. 126).

Ao apontar as falhas sobre a forma como a escola contribuía para o imaginário popular de que no Brasil havia uma democracia racial, os PCN formulam e orientam os professores e gestores quanto à necessidade de repensar o modo como o conteúdo sobre as relações étnico-raciais deve contribuir para o fortalecimento e promoção da cidadania e equidade racial no ambiente escolar.

O texto ainda nos mostra como o processo de inclusão do povo negro nesta sociedade de classes, o esforço em combater o animismo em que foram estigmatizados, só foi possível por força de Leis. As hierarquias raciais foram, como nos aponta o sociólogo negro Alberto Guerreiro Ramos (1995), um entrave para que o povo negro brasileiro tivesse acesso à sua história e, consequentemente, possibilidade de representação nos diversos espaços sociais.

Se, por um lado, o reconhecimento de que o processo de construção de uma sociedade antirracista se institucionaliza pós-1988, sabe-se que muito tempo antes, diversos/as ativistas e intelectuais negros/as e não negros/as discutiam e buscavam soluções para essa problemática. Um nome importante na luta antirracista no Brasil, Abdias do Nascimento, na década de 1930, denunciava em tom de protesto a sub-representação e a necessidade de representatividade do povo negro nos espaços sociais.

Em 1983, na condição de deputado federal, enviou ao Congresso Nacional o que pode ser considerado, dentro do ineditismo proposto, o primeiro Projeto de Lei antirracista e reparativo da nossa história. O PL de nº 3.196 de 1983, entre as suas finalidades, pretendia que fossem instituídas cotas raciais, ação compensatória para o povo negro, além de políticas públicas específicas para mulheres negras. Sua justificativa se baseava nas seguintes premissas:

O processo do genocídio não se limita apenas à destruição física do negro. Segundo o Dicionário Escolar do Professor, o genocídio consiste também na 'recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela... desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas, e de seus sentimentos nacionais e religiosos'. Este conceito do genocídio, internacionalmente estabelecido através de várias medidas da ONU e da comunidade internacional, aplica-se perfeitamente à situação do povo negro no Brasil. Trazido da África, num processo escravista, em que centenas de milhões de vidas humanas foram impiedosamente extinguidas, o africano viu suas línguas e culturas proibidas e exterminadas, num processo de imposição violenta das normas de cultura europeia. Esse esmagamento da língua, religião, artes criativas e outras manifestações culturais africanas tornou-se uma dimensão básica da educação de nossas crianças (Brasil, 1983, on-line).

O embasamento dado pelo autor nos ajuda a pensar que, desde cedo, o mundo nos parece feito de coisas que a gente pode ver ou que supostamente vemos. Frequentemente, nos ensinam as epistemologias: que não vemos o que vemos, mas vemos aquilo que as teorias nos mandam ver. Pensamentos como esses olhares ativistas foram essenciais para que a práxis humanística ultrapasse os interesses teóricos presentes hoje nos currículos. Os impactos ocasionados por entraves legislativos ocasionaram novas demandas sobre a vida pública no que concerne à diversidade no Brasil.

A partir deste ponto, entendemos que a criação de Diretrizes para tratar a questão étnico-racial nos currículos brasileiros partiu de forma muito autêntica do interesse de que a negritude rompesse silêncios históricos que privilegiavam uma raça em detrimento de outra. Usamos o termo raça, mesmo sabendo que biologicamente esse conceito inexistente, para justificar nosso entendimento de que, do ponto de vista sociológico, é uma categoria que está presente nas relações sociais de forma vertical.

Diretrizes Curriculares devem estabelecer determinações que instruem os/as professores/as que, ao mesmo tempo que se faz necessário ao/a jovem que desde cedo saibam sobre os verbos e que eles são palavras de ação, é igualmente necessário conviver com as diferenças de modo positivo, pois a partir disso aprende-se sobre seu papel no mundo. Além disso, a forma como o professor trata ou não trata

esses conteúdos em sala pode contribuir com a manutenção ou perpetuação de estereótipos racistas.

E isso nos faz pensar que, como a Educação para as Relações Étnico-Raciais se faz presente nos currículos dos componentes História e História da Cultura, é especialmente a partir desses conteúdos que devem ser estabelecidas visões diferenciadas sobre a contribuição histórica do povo negro brasileiro. Pelo contrário, é necessário que os conteúdos versem sobre como esse aspecto da história contribuiu para um desnível nas relações sociais, apoiados pelo racismo durante séculos.

A partir disso, podemos afirmar que as Diretrizes não são meras orientações, nem devem ser tomadas como propostas teóricas e metodológicas. Elas devem dar subsídios normativos que garantam a implementação das Leis obrigatórias que devem constar nos currículos dos Sistemas de Ensino e da educação básica.

Esta última ideia encontra-se presente nas resoluções propostas pela Resolução de n.º 07/11, no seu artigo 2º, parágrafo 1º, instituída pelo Conselho Municipal de Educação em Vitória de Santo Antão:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como a constituição de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos a partir do seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e participação na consolidação da democracia brasileira.” (Vitória de Santo Antão, 2011, on-line).

Pensando neste sentido, podemos inferir que a adoção dessas medidas está para o currículo escolar da referida cidade como medidas de combate ao racismo, propondo princípios educativos que passem a ser considerados como necessidade básica.

Para Nogueira (2010), a localização do/a africano/a na história é uma proposta epistêmica que atuará em prol de uma perspectiva da liberdade psicológica, econômica e cultural, longe de qualquer absolutismo que relativize uma história em detrimento de outra, como africano x europeu. Ou seja, é a compreensão de que os currículos escolares podem ser utilizados como instrumentos capazes de inviabilizar as distorções históricas e sociológicas que, durante tanto tempo, resultaram no subdesenvolvimento do povo negro brasileiro.

É bom lembrar que isso é um problema universal que caracterizamos como racismo, que durante tanto tempo foi um tabu no ambiente escolar. A compreensão histórica de que os espaços educativos formais potencializam ações de mudanças no

desenvolvimento social nos fez buscar como a escola pública municipal vitoriense, que contém os anos finais do ensino fundamental, pode contribuir para o desenvolvimento de ações relacionadas à ERER.

O tornar-se negro, para Neusa Santos, é feito através de uma série de desafios, e o conhecimento, neste caso formal, pode contribuir com essa finalidade, já que é do senso comum que:

Obviamente, cabe a negros e não-negros a consecução desse intento, mesmo porque o mito negro é feito de imagens e fantasmáticas compartilhadas por ambos. Razão maior para que tal empenho seja comum é o nosso anseio de construir um mundo onde não mais seja preciso dividi-los entre negros e brancos. Entretanto, enquanto objeto de opressão, cabe ao negro a vanguarda desta luta, assumindo lugar de sujeito ativo, lugar de onde se conquista uma real libertação (Sousa, 1983, p. 26).

É preciso reconhecermos que o processo de tomada de posicionamento da identidade étnico-racial passa pelo crivo de que o racismo existe e que certas condições culturais e dispositivos legais, como uma Diretriz, foram criados para sua superação.

Asante (2014) se deu conta disso e, ao iniciar seus estudos sobre africologia, institui a Afrocentricidade como uma proposta epistêmica para tratar qualquer assunto relacionado aos africanos do continente, da diáspora ou de seus descendentes, como esmiuçamos na seção anterior. Considera o autor de “Afrocentricidade: A Teoria da Mudança Social” (1980) que o ato de observar a realidade em que o indivíduo está socialmente inserido e é representado possibilita a procura por seu lugar na história de onde faz parte.

A partir desta observação, passamos a entender a energia gasta para direcionar as questões díspares que a ausência de conteúdo positivo sobre raça e etnia pode ocasionar. Talvez como fruto desta feita, vimos o crescimento de uma sociedade que não tem dimensão das tensões ocasionadas pela problemática étnico-racial nos espaços sociais. Dados que coletamos na 61ª delegacia de polícia de Vitória de Santo Antão nos ajudam a mostrar, mesmo que de forma incipiente, como o preconceito racial existe e é real para o povo negro desta localidade.

Vejamos: foram registrados, do ano de 2011 até o presente momento, 29 boletins de ocorrência referentes a injúria racial. Anterior a este período, não é possível termos noção de como essa questão no âmbito da justiça era tratada, já que o Estado brasileiro passou a tipificar a injúria racial a partir da alteração da Lei nº 2.848, em seu artigo 140, com a inclusão do parágrafo 3º, que qualifica como crimes

dessa natureza todo ato que “consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião (...)” (Brasil, 1997, on-line).

Interessante notar, com a leitura dos autos, que a denúncia desse tipo de crime cresceu exponencialmente. No ano de 2011, foi registrado apenas 1 caso; já em 2012 e 2013, foram 2 casos; em 2014 e 2015, 4 casos respectivamente; enquanto 2016 e 2018 foram os anos com maior incidência de crimes dessa natureza, com 5 casos registrados em cada ano. Embora 2019 não conste nos autos, em 2020 foram registrados 3 casos, e, até o momento, apenas 1 caso foi registrado em janeiro de 2021.

A diferença entre o registro dessas ocorrências na delegacia e o que foi efetivamente encaminhado e denunciado pelo Ministério Público pode surpreender. Além disso, a finalização do processo na Justiça, com condenação ou absolvição, são etapas distintas que nem sempre se completam.

Hipoteticamente, esses dados podem refletir o agravamento das tensões relacionadas à raça, já que o debate racial estava bastante acirrado nesse período, em função da discussão sobre as políticas de cotas em 2012. A percepção que se pode ter é que o racismo, por parte do homem ou da mulher negra vitorienense, é sentido à medida que o processo de implementação da política de promoção da igualdade racial avança.

Logo, a percepção que emerge é de que não apenas as leis mudaram, mas também as pessoas, e que essa mudança tenha surgido por meio de um processo, ainda que tímido, de confluência entre processos educativos, indivíduos e a forma como as leis de promoção da igualdade étnico-racial passaram a ser mais conhecidas.

Buscamos em Silva (2016) apoio para respaldar essa percepção, pois, ao tratar de assuntos relacionados ao povo negro, acreditamos ser necessário um olhar mais profundo que permita uma reflexão sobre a sociedade, que, em certa medida, também é forjada na escola.

Na realidade brasileira, os conceitos de memória, cultura e identidade negras não podem ser tomados de forma desarticulada. Nesse sentido, a identidade negra se apresenta como o polo articulador dos demais conceitos, uma vez que funciona como o impulso mobilizador da população negra como sujeito político coletivo (Silva, 2016, p. 40).

A percepção da autora nos possibilita refletir sobre a importância de como os conteúdos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) estão sendo ensinados nos estabelecimentos de ensino de Vitória de Santo Antão e de como esses

conteúdos podem se tornar uma via pela qual o povo negro possa se organizar e se perceber como sujeitos de direitos, com consciência crítica e significativa dentro dos espaços de sociabilidade em que estão inseridos (Silva, 2016, p. 42).

Desse modo, enxergamos as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais como o reconhecimento da necessidade de se estabelecer condições que ofereçam uma formação mais humana, crítica e cidadã, por meio das orientações pedagógicas dadas pelos/as professores/as, capazes de atuar na realidade do local onde sua escola está inserida, além de promover a igualdade material prevista horizontalmente na Constituição. Essas Diretrizes asseguram o direito à equidade racial e permitem um diálogo educativo dentro da cidade:

Art. 4º - A Secretaria Municipal de Educação deverá estabelecer canais de comunicação com entidades do Movimento Negro, grupos culturais negros, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, entidades ligadas aos povos indígenas e instituições formadoras de professores/as, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos, planos e projetos de ensino (Vitória de Santo Antão, 2011).

Para a intelectual negra Petronilha Beatriz<sup>21</sup>, relatora do Parecer nº 003/2004, que regulamenta a Lei 10.639/2003, a pedagogia que tem como projeto o combate ao racismo e às discriminações tem o objetivo positivo com relação à educação das relações étnico-raciais, pois fortalece entre os/as negros/as e desperta entre os/as brancos/as a consciência negra. Não se trata da institucionalização de uma hegemonia negra, mas do entendimento de que a abordagem dos conteúdos sobre Relações Raciais na educação parte de um princípio humanista.

Outros/as autores/as defendem a importância dos estudos sobre a temática étnico-racial, tendo em vista sua pertinência em uma sociedade com características tão racistas como a brasileira. Luiza Bairos, importante liderança negra no século XXI, defendia a Política de Promoção da Igualdade Racial como um avanço para as questões relacionadas à emancipação política e social do homem e da mulher negra.

Assim, é dever previsto na legislação brasileira que todas as instituições, inclusive as de educação, elaborem e desenvolvam pedagogias antirracistas e

---

<sup>21</sup> Professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), nas áreas de ensino-aprendizagem e de relações étnico-raciais, na condição de professora sênior, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas. É referência sobre os estudos ligados a questão étnico-racial no Brasil.

antidiscriminatórias, a fim de criar estratégias em prol da igualdade humana e contra toda forma de discriminação racial.

Ainda segundo Gomes (2014, p. 16), os conhecimentos construídos pelas pessoas negras fazem parte das humanidades e das teorias das ciências sociais, sendo, portanto, de extrema importância ressignificar a história e a cultura africanas, pois tira o povo negro do lugar a que fora perversamente relegado.

No contexto das relações de poder, enxergamos como prática o reforço de ideias de superioridade dos grupos de etnia branca em relação aos de etnia negra, sendo isso uma característica de uma sociedade estabelecida na injustiça.

Entendemos que a forma como o sujeito se vê individual e/ou coletivamente tem relação estreita com as experiências adquiridas do meio social. Constituiu-se, ao longo do tempo, um desafio para o povo negro manter-se “vivo”, seja do ponto de vista histórico ou até mesmo social.

Seja no continente ou na diáspora, foram institucionalizadas diferentes formas de extermínio desses agrupamentos humanos. O pensamento afrocentrado, no qual nos fundamentamos, tem por intuito enxergar como o/a negro/a, neste espaço, através das perspectivas de conscientização, consegue agenciamento sobre sua própria história.

Desde as primeiras civilizações, observamos a educação como um elemento importante. Dos egípcios aos gregos, a questão da educação foi fundamental para qualquer sociedade. Uma das relevâncias da presente pesquisa consiste na importância desse elemento como fator estruturante das relações humanas em toda a sua dimensão. Sabe-se que, no Brasil, a cor da pele, ainda hoje, determina quem deve ou não ter acesso a direitos fundamentais.

A Constituição Federal, por exemplo, define o processo educacional como inerente a todos/as os/as brasileiros/as, e uma educação humana e plural, que visa valorizar e promover a cultura dos povos, passa, com a implantação da Lei 10.639/2003, a instituir a pluralidade étnica e cultural brasileira como algo valioso para o fortalecimento de uma nação democrática. Com esse propósito, o artigo 3º da Diretriz Curricular Municipal de Vitória/PE nos mostra as estratégias educacionais com essa finalidade:

Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas deverão fazer parte dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino. Apoio e supervisão dos órgãos competentes da Secretaria Municipal de Educação, bem como das

coordenações pedagógicas, observadas as indicações e recomendações das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas (Vitória de Santo Antão, 2011).

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 1/2004) estabelecem que o currículo escolar deve incluir conteúdos que promovam o reconhecimento e a valorização das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de desenvolver competências e atitudes que favoreçam a equidade racial e a superação do racismo. Essas diretrizes destacam a importância de incorporar esses conteúdos nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e contam com o suporte das Secretarias de Educação para sua implementação.

De forma alinhada, as Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória de Santo Antão/PE reforçam esse compromisso ao exigir que os conteúdos, competências, atitudes e valores relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena sejam incluídos nos PPPs das escolas municipais. Elas também ressaltam o papel da Secretaria Municipal de Educação e das coordenações pedagógicas no apoio e supervisão dessas iniciativas, garantindo que estejam de acordo com as recomendações locais e nacionais.

Essa conexão demonstra como as diretrizes municipais traduzem os princípios nacionais para o contexto local, promovendo uma abordagem educativa que não apenas cumpre os requisitos legais, mas também fortalece a identidade cultural e histórica da comunidade. Assim, as diretrizes municipais de Vitória de Santo Antão tornam-se um instrumento para consolidar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais de forma contextualizada e efetiva.

Como historiadoras da educação, acreditamos que o exercício de resgate da memória e da consciência negra nessa cidade pode ter atuado como um importante construto em direção à consciência étnico-racial. Tendo em vista o que pontuou o historiador Jacques Le Goff (2003, p. 471) ao mencionar que a memória, na qual cresce a história, é como um alimento que procura salvar o passado a fim de contribuir com o presente e o futuro.

Trabalhando nesse sentido, buscamos, ao levantar dados sobre a educação das relações étnico-raciais em Vitória de Santo Antão, discutir sobre um presente recente, que mostra a libertação e não a subordinação do povo negro ao longo do tempo.



Esse pensamento está atrelado às noções que temos a respeito da crítica reflexiva a favor da mudança social, algo defendido pela filosofia afrocêntrica.

A Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos, é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim, é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos em um dado fenômeno. (...) Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação branca (Asante, 2014, p. 3).

A leitura que fazemos da realidade nunca é uma leitura acabada, que tem um fim em si mesma. Mesmo tendo a percepção de que as questões étnico-raciais ganham corpo após a criação de uma agenda educacional de promoção da igualdade étnico-racial, consideramos a análise dos conteúdos coletados como ponto de partida que nos permite entender em que medida a educação formal nessa cidade contribuiu para o processo de transformação educacional recente.

Na percepção de Fanon (2008), a história de vidas dos/as africanos/as do continente e da diáspora possui o mesmo drama e a mesma roupagem, embora com adereços diferentes. Não precisamos de um esforço muito grande para alcançar essa compreensão. Nesse quesito, buscamos trazer a educação das relações étnico-raciais para o centro desta pesquisa como forma de contribuir para o desenvolvimento de uma temática tão necessária, não só para Vitória de Santo Antão, mas para qualquer latitude.

Acreditamos que alguns esquecimentos e silêncios necessitam ser combatidos e trabalhados. Pouco a pouco, vai se tornando aparente aos nossos olhos um campo extenso e pouco explorado.

Fazendo um paralelo entre os aspectos teóricos que Stuart Hall, em seu famoso livro “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade” (1997), e nosso entendimento de ERER, vemos que a mesma passa a existir após um período de transformações, deslocamentos e descentralização dos sujeitos e suas identidades recentes.

O autor considera identidades como algo que é constituído como natureza essencialmente mutável em torno de um sistema cultural globalizado. O pensamento do homem e da mulher pós-modernos nos faz pensar que as relações sociais também são influenciadas por essa nova ordem global.

Asante (2009), por sua vez, diz que a forma como o povo negro passa a se perceber, de acordo com seus próprios interesses sociais e em torno de suas imagens

culturais, se dá a partir do agenciamento que ele passa a receber. Poderíamos afirmar, a partir disso, que a evolução da legislação educacional em torno do respeito à pluralidade étnica que nos compõe seria uma afirmação simplória, haja vista que, do total de escolas que consultamos, metade não faz menção em seus Projetos Políticos Pedagógicos à questão do trato da questão étnico-racial, mesmo as DCM tendo instituído, em 2011, que:

Art. 3º - Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas deverão fazer parte dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino. Apoio e supervisão dos órgãos competentes da Secretaria Municipal de Educação, bem como das coordenações pedagógicas, observadas as indicações e recomendações das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas (Vitória de Santo Antão, 2011).

Por fim, a partir da citação acima, supõe-se que cabe abordar as relações entre a criação dessas diretrizes e a efetivação da Lei na prática educativa. Para que isso seja possível, trataremos a partir das fontes empíricas e documentais, uma vez que as mesmas nos possibilitarão discutir as relações humanas, como veremos na seção a seguir.

#### **4 A ERER NOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS: ANÁLISES, PERSPECTIVAS E REFLEXÕES DOS/AS DOCENTES**

Sombras dançando nos muros, sons que brotam no escuro,  
nada na vida me assusta. Cachorros bravos rosnando,  
fantasmas voando em bando, nada na vida me assusta.  
Bruxa e caldeirão fervente, leões livres pela frente, eles não  
me assustam nada. Dragão soprando, chama ao pé da  
minha cama, isso não me assusta nada. Eu grito sai! E  
correndo ele vai. E faço zoeira de sua carreira. Eu não vou  
chorar, ele terá de voar. E eu me divirto do seu faniquito.  
Nada na vida me assusta (Angelou; Basquiat, 2018)

Não poderíamos começar esta seção sem mencionar a beleza visceral do poema que escolhemos para sua introdução. O trecho faz parte do livro infantil “A Vida Não Me Assusta”, da escritora americana Maya Angelou. A parte escolhida é mínima, mas abre uma possibilidade de leitura minimalista. Através dela, é possível vislumbrar algo do real, porque o que queremos aqui é trazer algo que é real, e essa bela construção poética fala da realidade sem nomeá-la diretamente. A exaltação à ancestralidade africana contida no livro do qual a poesia está inserida nos leva a refletir sobre a importância de o ser humano superar as limitações e adversidades que a vida impõe, transformando o universo, sobretudo, em um campo de interação transcendente.

O que, em um primeiro momento, parece não ter conexão com o tema que aqui trataremos, ajuda muito em nossa busca para entender como se deu a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos componentes curriculares de História e História da Cultura em Vitória de Santo Antão. A representação é uma função da literatura: ela representa algo, mas não é igual a esse algo. Se fosse igual, já não seria literatura. Sendo assim, o primeiro passo em direção a esse entendimento parte de caminhos reais, mas totalmente diferentes, assim como no poema.

Então, o que pretendemos ao apresentar os incômodos, limites e sensações vividos pelos/as docentes na condução dos referidos componentes curriculares fará com que o leitor perceba pequenos aspectos da realidade que talvez não percebesse ao observá-la superficialmente. A vida, vista na perspectiva das relações étnico-raciais, tem camadas muito profundas.

Esse olhar mais aprofundado nos permitiu entender como a ERER passou a ser aplicada nos referidos componentes curriculares. Ou seja, entre outras coisas, dar voz aos/as docentes contribuiu para entendermos em que medida (e se) as políticas

de reparação de danos provocados pelo racismo estão ancoradas na educação pública municipal de Vitória de Santo Antão.

Ainda assim, a narrativa construída a partir das falas dos/as professores/as foi fundamental para estudarmos como acontece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana nos estabelecimentos de ensino de Vitória de Santo Antão. Nesta seção, trataremos das análises, reflexões e perspectivas dos/as docentes dos componentes curriculares de História e História da Cultura acerca de como a EREER surge e se desenvolve na educação local.

Nesse sentido, a experiência de nossos/as entrevistados/as foi esclarecedora, uma vez que deixou evidentes os mecanismos em que foi estruturada a agenda para a educação étnico-racial no município. Entre outras coisas, pudemos observar quais e se existiram estratégias educacionais para aplicação da EREER nos componentes curriculares em debate.

Assim sendo, é importante lembrar que a introdução da temática étnico-racial no ambiente escolar acarreta transformações de valor estrutural para quem está sendo educado/a, bem como para quem trabalha com educação. Gomes (2005, p. 39) parte do pressuposto de que é necessária a teorização sobre a questão étnico-racial para que, no espaço escolar, ocorram as mudanças políticas que a sociedade brasileira tanto almeja.

Partindo desse princípio, é importante lembrar que a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma política de Estado que busca corroborar com relações sociais que valorizem o pertencimento e atributos identitários por meio de relações étnicas respeitadas. Logo, observar a inclusão desses elementos como parte constituinte dos componentes curriculares em questão é contribuir para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003.

De acordo com as análises dos/as docentes, foi possível, ainda, compreender alguns eixos que perpassam autores/as diferentes, que, ao evidenciarem as tensões ocasionadas pela falta de aprofundamento nas questões relacionadas à EREER, problematizam como esses conhecimentos são importantes para a construção de currículos que atendam às demandas sociais.

Dessa forma, por meio dos depoimentos coletados, ficou perceptível que, mais do que um recurso que direciona competências a serem desenvolvidas, o currículo dos componentes História e História da Cultura é entendido como um elemento

cultural representativo e fruto das mudanças estruturais pelas quais a educação brasileira passou ao longo do tempo.

Nesse quesito, a fala de nossos/as colaboradores/as e dos/as autores/as consultados/as nos direciona para uma compreensão dialógica do que é EREER e do seu lugar nos referidos currículos. Além disso, essas inferências nos levaram a entender que a melhor maneira de efetivar a temática étnico-racial, como preconiza a legislação educacional, é promovendo a democratização da produção do saber, criando ambientes propícios para o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos e pré-concebidos, direcionando-os com o intuito de aprimorá-los.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), a EREER deve ter lugar nos currículos escolares, haja vista que, por meio dela, “impõem-se aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime.” Ou seja, com a introdução da temática étnico-racial nos componentes curriculares, é possível problematizar práticas socioculturais que possibilitem o reconhecimento das trajetórias e pertencimentos étnicos como atributos imbricados nas trajetórias humanas.

Qualquer currículo, independentemente do material pelo qual irá se expressar, precisa de um olhar atento que aprecie e esteja disposto a entrar em contato com o universo social ao qual se destina. Dessa feita, a História, quando se consolida enquanto ciência no século XIX, também se institui enquanto disciplina (componente curricular).

E, se, num primeiro momento, sua função estava em perpetuar os acontecimentos relacionados às classes dominantes e hegemônicas, posteriormente, com o surgimento da Escola dos Annales<sup>22</sup>, passou a acrescentar novas formas de fazer história e, conseqüentemente, novas abordagens. Longe de qualquer anacronismo, este apontamento busca reconhecer e sinalizar o longo caminho percorrido para que, na História enquanto ciência e componente curricular, fossem admitidas outras perspectivas.

---

<sup>22</sup> A Escola dos Annales é um dos movimentos mais importantes para a História enquanto ciência. Através dos novos métodos de análises propostos por March Bloch a historiografia passou a dar outras conotações e sentidos as abordagens e os sujeitos históricos. É a partir desse momento que o sentido plural e diversos passa a fazer parte do campo de análise que busca compreender os sujeitos históricos.

As conquistas dos movimentos sociais foram fundamentais para que fossem criadas condições para que a diversidade florescesse no ambiente escolar, o que, para Freire, é necessário, tendo em vista que:

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário (Freire, 2013, p. 46).

Através dessa premissa, é possível compreender a importância de trazer à pedagogia a complexidade ligada ao processo de construção da identidade negra no Brasil. Ou seja, a problematização desse tema contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e combativa no que tange à desvalorização da história e cultura de matriz africana. A criação de currículos que proporcionem acesso a conhecimentos científicos e culturais diferenciados é indispensável para a consolidação e renovação de uma sociedade como espaço humano, democrático e igualitário.

Através dessa reflexão, buscamos, a partir das falas dos/as docentes consultados/as, elementos que nos permitiram observar o tratamento curricular que a educação em Vitória de Santo Antão dispensa à EREER e a importância de trabalhar esse aspecto da diversidade brasileira.

Acreditamos que os currículos contribuem e constituem, de modo substantivo, a prática pedagógica, afinal, são os currículos que materializam a prática, dando-lhe substância e procedimentos. Para Goodson (1997), o currículo de uma disciplina é uma construção social, fruto de um momento histórico, de um contexto político e, sobretudo, de um escopo sociocultural.

Pensando dessa forma, as falas aqui apresentadas nos ajudaram a compreender como o ensino-aprendizagem, no que tange às questões étnico-raciais em Vitória/PE, foi fundamentado e de que modo escola e sociedade traduzem a necessidade de utilização dessa ferramenta pedagógica dialógica, essencial para a construção de saberes nos quais o sujeito desenvolva conhecimento reflexivo e crítico da realidade em que está inserido, como aponta Freire (2013).

Esta seção está dividida em três partes subsequentes. Na primeira seção, apresentamos a percepção que os/as docentes têm sobre o que é EREER e de como ela passou a fazer parte do Sistema Municipal de Ensino (SME). Em um segundo

momento, analisamos comparativamente as falas dos/as docentes para compreender como a EREER está sendo aplicada nos componentes curriculares História e História da Cultura, bem como nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas onde os/as entrevistados/as são lotados/as, a fim de entender, por meio das vivências relatadas por eles/as, como isso está institucionalmente formatado.

Por último, analisamos, por meio dos depoimentos de nossos/as colaboradores/as, sob quais perspectivas nas escolas públicas de Vitória de Santo Antão se fala sobre o povo negro e a partir de que ótica essa temática é abordada.

#### 4.1 ANÁLISE E PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EREER NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

Nesta seção, debruçamo-nos sobre as percepções dos/as docentes dos componentes curriculares História e História da Cultura acerca da aplicação da EREER nos anos finais das escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão. O uso de uma amostra como esta nos permitiu, entre outras coisas, a obtenção de dados que nos fizeram compreender a realidade investigada, pois leva em consideração o isolamento do fenômeno investigado. Nas ciências humanas, a utilização dessa técnica/artifício possibilita o entendimento de um contexto geral a partir de pequenos fragmentos.

Essa visão nos permitirá endossar nossa justificativa com relação à quantidade de escolas selecionadas para a amostra. Existem cerca de 57 escolas públicas municipais em Vitória de Santo Antão, das quais 31 estão localizadas em território campestre e 26 em território urbano. Faz-se oportuno, ainda, esclarecer que, do quantitativo total de escolas da rede pública municipal, apenas 14 ofertam os anos finais e, conseqüentemente, os componentes curriculares História e História das Culturas.

Quanto às demais escolas, convém informar que as localizadas em território campestre ofertam as séries dos anos iniciais, assim como classes multisseriadas<sup>23</sup>, e que, do quantitativo total das escolas urbanas, 12 ofertam apenas os anos iniciais<sup>24</sup>.

As quatro escolas selecionadas para o estudo foram: Escola Municipal Professora Aglaíres Silva da Cruz Moura, Colégio Municipal 3 de Agosto, Escola Municipal Severino Joaquim Krause Gonçalves e Escola Prefeito Manoel de Holanda Cavalcanti, todas situadas no território urbano de Vitória de Santo Antão/PE. A escolha dessas instituições teve como objetivo apresentar realidades diversas e evidenciar aspectos relacionados à formação social e geográfica do espaço em que estão inseridas, permitindo uma análise mais ampla e contextualizada sobre a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no município.

Por exemplo, o Colégio Municipal 3 de Agosto, com mais de setenta anos de funcionamento, está localizado no centro da cidade e é reconhecido como uma escola tradicional. Sua localização estratégica atrai estudantes de diferentes regiões, incluindo alunos oriundos de escolas particulares, o que reflete a heterogeneidade de seu público. Já a Escola Municipal Professora Aglaíres Silva da Cruz Moura, situada na zona oeste, atende majoritariamente alunos de bairros periféricos, evidenciando a importância da inclusão educacional.

A Escola Municipal Severino Joaquim Krause Gonçalves, localizada no bairro Lídia Queiroz, concentra-se em atender estudantes de comunidades carentes e regiões campestres próximas, reforçando a necessidade de políticas educacionais que considerem desigualdades territoriais.

Por sua vez, a Escola Prefeito Manoel de Holanda Cavalcanti, localizada no bairro Bela Vista, ao norte da cidade, acolhe um público diversificado de diferentes classes sociais, ilustrando o potencial de integração socioeconômica no ambiente escolar.

Como destaca Gomes (2012), “a escola deve ser compreendida como um espaço de luta simbólica onde diferentes saberes se encontram e dialogam, sendo

---

<sup>23</sup> O termo turmas seriadas, abrange a organização de ensino na qual em uma mesma sala o educador trabalha com diferentes séries dos anos iniciais, algo presente na realidade campestre. No entanto, no decorrer da pesquisa de campo observamos que em Vitória/PE existe uma realidade singular, já que dos 31 estabelecimentos de ensino localizados nesses espaços geográficos 03 fogem ao padrão, são escolas de grande porte, com público variados e que oferecem os anos finais.

<sup>24</sup> Conforme a matriz curricular do ensino fundamental séries finais do ano de 2020 da cidade de Vitória/PE a disciplina História das Culturas é oferecida apenas dos 6º aos 9º anos, o que por sua vez limita boa parte das escolas no que toca a participação nesta pesquisa.



fundamental reconhecer as diversidades e os sujeitos que compõem esse ambiente.” Nesse sentido, a seleção dessas escolas contribui para analisar como as especificidades sociais, econômicas e territoriais influenciam a implementação de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, possibilitando um olhar crítico e transformador para a realidade local.

No âmbito das escolas pesquisadas, observa-se uma significativa presença de estudantes que se autodeclaram pretos/as e pardos/as, o que reflete a diversidade racial existente no município de Vitória de Santo Antão. Essa realidade nos convida a refletir sobre as condições socioeconômicas que moldam o território e como fatores históricos e estruturais influenciam a distribuição espacial da população negra na cidade.

Contudo, é fundamental evitar generalizações que associem exclusivamente a população negra a áreas periféricas, reconhecendo a pluralidade de experiências e trajetórias que compõem a comunidade negra local.

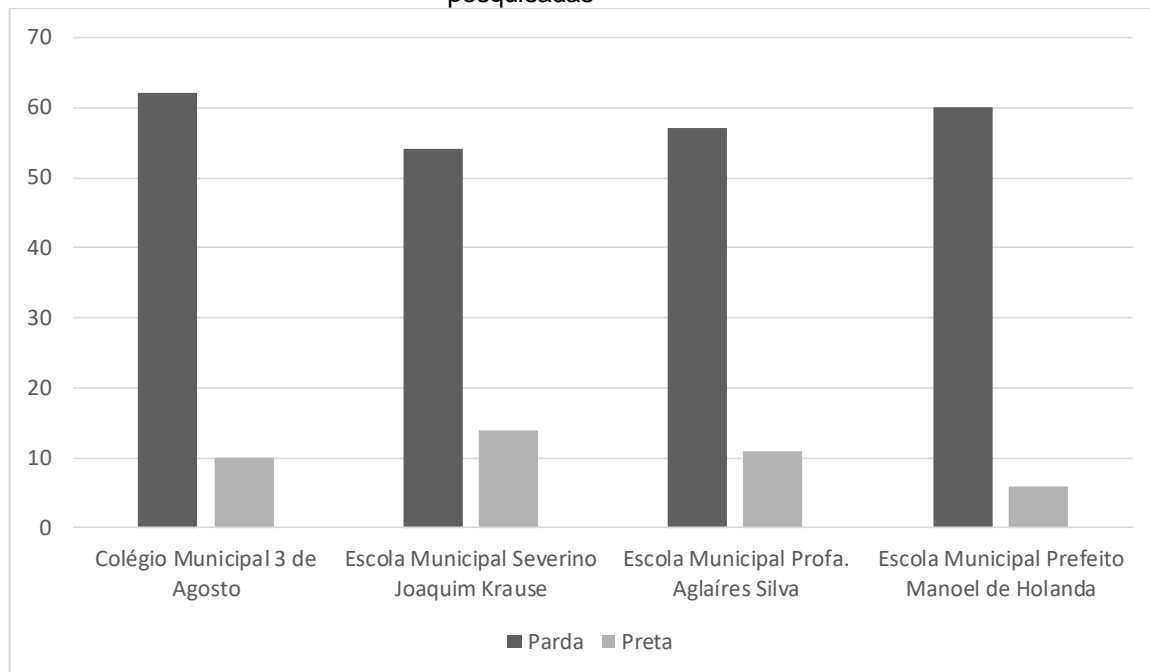
Dados obtidos por meio de questionários aplicados durante a realização da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e analisados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 oferecem importantes subsídios para compreender o perfil das escolas pesquisadas.

Esses resultados possibilitam uma análise crítica do impacto das políticas educacionais no desempenho escolar, considerando as especificidades culturais e sociais dos estudantes. Para isso, é essencial adotar uma perspectiva que valorize as experiências e identidades afro-brasileiras, promovendo uma educação contextualizada e equitativa.

Nesse sentido, Molefi Kete Asante, em sua teoria da Afrocentricidade, enfatiza a importância da "localização psicológica" no processo educacional. Segundo Asante (2003), "a localização psicológica do sujeito negro implica reconhecer sua história, cultura e contribuições enquanto centro de suas experiências e perspectivas".

Essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências dos estudantes, promovendo um ambiente escolar onde eles se sintam pertencentes e valorizados. Assim, a análise dos dados escolares deve ir além dos números, buscando interpretar os resultados à luz das especificidades históricas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Gráfico 1 - Percentual de alunos/as que se autodeclaram pretos/as e pardos/as nas escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora adaptado a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2019).

A presença da população negra foi maior nas Escolas Municipais: Severino Joaquim Krause Gonçalves e na Escola Profa. Aglaíres Silva da Cruz Moura. É interessante observar que nas Escolas Prefeito Manoel de Hollanda Cavalcanti e Colégio Municipal 3 de Agosto aparecem os menores números de estudantes que se autodeclaram negros/as e pardos/as.

A localização espacial das escolas escolhidas para pesquisa nos diz, direta ou indiretamente, muito sobre vários campos sociais que fazem parte da cidade. Sendo assim, sabemos que esses espaços, predominantemente ocupados pela classe operária, em especial pela população negra, nos fazem pensar como, no caso específico da questão racial, as escolas podem contribuir para a construção de quadros representacionais antirracistas que respeitem a diversidade étnico-racial e as múltiplas dinâmicas da vida social.

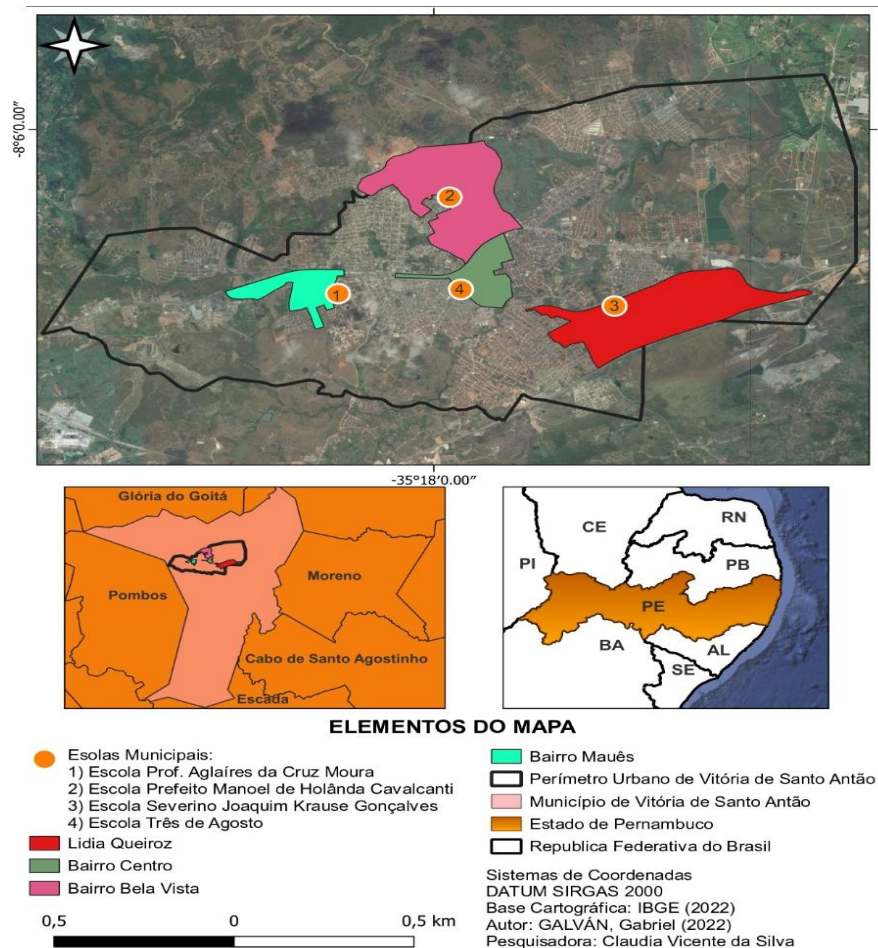
Para Asante (2014, p. 06), é imprescindível pensarmos os lugares enquanto espaços de consciência histórica e política.

Nesta perspectiva, podemos discutir para além do que os dados estatísticos apontam, ou seja, pensar que, ao estar presente nos currículos, a EREER pode viabilizar a quebra de hierarquias e afirmar a igualdade humana de diferentes povos e suas culturas (Asante, 2009; Rabaka, 2009; Noguera, 2010).

Deste modo, verificar como a problemática étnico-racial, por meio das escolas, chega à periferia da cidade é importante, uma vez que é necessário sair do senso comum de que as desigualdades sociais que compõem os espaços periféricos estão apenas no plano econômico.

Para o geógrafo Milton Santos (2008, p. 182), “[...] não resta dúvida que é melhor abandonar completamente a preocupação de encontrar fórmulas numéricas simplistas”. Ou seja, o mapa abaixo nos possibilita bem mais do que a visualização dos espaços; a compreensão de como, na cidade, a vida se organiza e se reproduz.

Figura 1 - Localização geográfica das escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Tendo compreensão desses aspectos, voltemos nosso olhar para outro elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa: a análise sobre a EREER feita pelos/as docentes dos componentes curriculares História e História da Cultura que foram entrevistados/as.

Ao todo, foram realizadas 5 entrevistas no período de 16 a 22 de novembro de 2021, sendo 4 de forma remota, através da plataforma online *Google Meet*, e 1 de forma presencial. Optamos por ocultar o nome de nossos/as entrevistados/as, como escolha metodológica, justificando que, desta maneira, os sujeitos se colocariam na pesquisa de forma mais espontânea.

Convém lembrarmos que o formato adotado para a coleta de dados esteve ligado ao momento histórico em que estamos vivendo. A realidade imposta pela pandemia da Covid-19 não permitiu que tivéssemos contato com a maioria dos professores/as entrevistados/as.

Em razão do isolamento social imposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e de acordo com o decreto municipal n.º 14.140, que restringia as aulas presenciais durante o período em que a pesquisa de campo estava sendo desenvolvida, contribuiu para o formato de coleta adotado. Entretanto, apesar das aulas acontecerem de forma remota, semanalmente os/as docentes vinham às suas respectivas escolas para entregar material impresso de apoio pedagógico aos alunos/as. O que explica uma das entrevistas ter acontecido presencialmente.

Quanto aos critérios estabelecidos para seleção de nossos/as colaboradores, adotamos o seguinte: buscamos selecionar professores e professoras que lecionassem os componentes curriculares História e História das Culturas, nas escolas definidas, que tivessem diferentes tempos de serviço e que fizessem parte do quadro efetivo da rede.

Todavia, constatamos que o quadro de professores/as dos componentes História e História das Culturas é composto por cerca de 31 profissionais, oriundos em sua maioria do último concurso público, que aconteceu no ano de 2016. Advém disso um expressivo número de profissionais na faixa etária entre 30 e 40 anos.

Por outro lado, ao cruzarmos as variantes de raça e gênero, observamos que o número de mulheres ensinando os componentes curriculares História e História da Cultura é menor que o número de docentes do sexo masculino. Dito isto, é imprescindível chamar atenção para outros pontos, como nos aponta o quadro abaixo:

Quadro 1- Perfil dos colaboradores e lista de escolas participantes da pesquisa

<b>Gênero</b>	<b>Cor/Raça</b>	<b>Escola</b>	<b>Idade</b>	<b>Local onde reside</b>
Masculino	Branco	E. M. Prefeito Manoel de Holanda Cavalcanti	39	Caruaru
Feminino	Preta	Colégio M. 3 de Agosto	33	Jaboatão dos Guararapes
Masculino	Preto	Colégio M. 3 de Agosto	35	Recife
Masculino	Mestiço	E. M. Profa. Aglaíres Silva da Cruz Moura	31	Jaboatão dos Guararapes
Feminino	Branca	E. M. Severino Joaquim Krause Gonçalves	59	Vitória de Santo Antão

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados tornam possíveis algumas considerações a respeito do perfil dos/as professores de História e História da Cultura entrevistados: 1. Uma expressiva parte desses profissionais não reside no município; 2. A maioria dos/as docentes têm o mesmo tempo de serviço; 3. Por último, a consciência quanto à sua declaração étnica, sendo importante evidenciar que, dos 05 participantes da pesquisa, 02 consideram-se pretos, 01 mestiço, e os outros 02, brancos.

O que, dessa forma, nos faz pensar a autodeclaração como um fator a ser considerado quanto à percepção que os/as mesmos/as têm sobre a EREER e o que concerne à sua implementação nos componentes curriculares em questão. É relevante destacar esses pontos, pois os mesmos são via de acesso para entendermos o universo e os indivíduos por onde a dinâmica da EREER se materializa. O quadro abaixo traz dados sobre como está alicerçada a formação dos docentes entrevistados/as.

Essas informações, por sua vez, nos ajudaram a compreender mais profundamente, mesmo que de forma hipotética, a percepção que esses profissionais têm quanto à abordagem que a temática étnico-racial deve ter ao ser abordada, mais ainda, sob quais medidas e diante de quais dificuldades isso ocorre.

Quadro 2- Perfil acadêmico e atuação dos/as docentes entrevistados/as

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Area de Especialidade</b>	<b>Disciplinas que Leciona</b>	<b>Tempo de serviço em Vitória/PE</b>
Especialista	Ensino de História e Geografia	História e História das Culturas	05 anos
Especialista	Especialista em Educação patrimonial	História e História das Culturas	05 anos
Especialista	Especialista em História do Brasil	História, História das Culturas e Geografia	05 anos
Mestrando	Culturas e Identidades	História e História das Culturas	05 anos
Especialista	Ciências da Religião	História, História das Culturas e Geografia	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sendo assim, ao analisarmos comparativamente essas informações, pudemos, considerando uma série de fatores, traçar um possível perfil dos/as docentes entrevistados/as. Mais do que isso, através dos mesmos, buscamos subsídios que nos ajudaram a interpretá-los, olhando além do que quantitativamente os mesmos mostram.

Ou seja, para não haver um esvaziamento na discussão, procuramos, de acordo com Bardin (1977, p. 80), verificar o que foi relevante e merece atenção especial nas falas coletadas. Dar ênfase à formação desses profissionais faz todo sentido, já que o processo de formação de professores nos diz muito, neste caso.

Para salientarmos, buscamos em Arroyo (2008, p. 16) apoio, já que, para o referido autor, é importante pensarmos que as posturas dos docentes estão diretamente ligadas aos seus processos de formação, haja vista que, nessa fase, o profissional irá compreender que, para modificar de forma sistemática os alicerces que estruturam o sistema escolar, é necessário gerar possibilidades para que o indivíduo pense as relações sociais.

Em outros termos, trata-se de formar docentes-educadores que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram e participam na produção dos diversos e desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e segregação. A tendência tem sido tratar o sistema e suas estruturas como neutras, isentas de representações preconceituosas, apenas fora do sistema. (...) (Arroyo, 2008, p. 16).

O entendimento do fragmento acima nos possibilita uma retomada sobre a importância da atuação docente significativa, que, mesmo sem possibilidade real, torna viável a existência de propostas contra-hegemônicas nos estabelecimentos de

ensino de Vitória de Santo Antão. Deste modo, o percurso de nosso diálogo buscou elevar exponencialmente a compreensão que nossos/as interlocutores têm da Lei 10.639/03, já que é a partir dela que a EREER passa a ter obrigatoriedade nos currículos escolares.

As falas dos/as docentes nos ajudaram a percorrer, sem esgotar, uma série de reflexões sobre como, entre outras coisas, a EREER está presente em diferentes perspectivas na educação pública de Vitória de Santo Antão. Durante as entrevistas realizadas, os professores destacaram que o conhecimento acerca da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas, teve início, em sua maioria, durante a formação acadêmica na graduação.

Esse cenário reforça a importância de currículos universitários alinhados à legislação educacional e às demandas por uma educação antirracista e inclusiva. A formação inicial foi identificada como um espaço de introdução a essa temática, contribuindo para a conscientização e preparo dos docentes para implementar os conteúdos previstos pela lei.

Entretanto, a exceção foi mencionada pela professora Clícia, da Escola Severino Joaquim Krause Gonçalves, que relatou não ter tido contato com o tema durante sua graduação. Seu aprendizado sobre a lei e as culturas africanas ocorreu posteriormente, a partir de pesquisas que precisou realizar após a promulgação da norma.

Esse depoimento evidencia lacunas no processo de formação docente e reforça a necessidade de educação continuada, bem como a revisão de currículos em cursos de licenciatura, para assegurar que todos os educadores estejam aptos a abordar esses conteúdos de maneira consistente e eficaz.

Assim, iniciamos nossas análises: recuando a um passado recente, a fala da professora nos mostra como a questão étnico-racial é um assunto relativamente novo no ensino superior. Alguns estudos nos apontam que essa inserção se dá de forma legal e normativa a partir da criação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais do ano de 2004, o que, por sua vez, explica a resposta positiva sobre o conhecimento dos nossos/as colaboradores/as formados após o ano de 2003.

Pode-se dizer que os/as docentes/as demonstram conhecimento quanto às questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais. E que, mesmo sem

saberem, as suas falas estão em consonância com o ideal proposto por uma das categorias da afrocentricidade — a agência —, visto que o conhecimento que os mesmos/as têm sobre EREER contribui para que os estudantes possam adquirir uma visão positiva e, conseqüentemente, conscientização sobre o valor da história e culturas africana e afro-brasileira.

Na entrevista, pudemos perceber que há, por parte dos/as docentes, um entendimento da importância de se trabalhar a EREER em sala. O que permitiu que nossos olhares sobre as falas sugerissem, de modo transversal, que há, por parte dos/as docentes entrevistados/as, um entendimento sobre a possibilidade de tratar a questão étnico-racial como modo de “descolonizar mentes e corpos”, como fica visível a partir da fala da professora Valdenice<sup>25</sup>, do Colégio Municipal Três de Agosto, ao ser indagada sobre o que entendia por Educação das Relações Étnico-Raciais:

(...) Eu acho que educação para as relações étnico-raciais vem aí pra suprir essa lacuna de identidade. E não é porque as pessoas não julgam porque são brancas e ela negra, não! É porque não se identificam como negra. E eu vi uma vez a fala de Djamila Ribeiro, você deve conhecer, Djamila, né? E ela disse que ela não foi, ela não se reconheceu por si própria como negra, ela foi, como é que ela diz? Como se fosse obrigada a ser. Porque as pessoas que apontaram, as pessoas que disseram, e foi assim que ela se descobriu como negra e como mulher negra. Ela começou a problematizar isso e entender que... tem um livro dela maravilhoso, né, que é o *Manual Antirracista*, e eu li, e eu penso em usar em sala. Aquilo ali... assim, têm uns pontos muito legais. Eu penso em usar, esquematizar aquilo pra gente tratar isso não como um problema de negro, mas um problema da sociedade, de branco. Quem criou o racismo foram os brancos, sabe? É responsabilidade dos brancos também combater. Não basta não ser racista, tem que ser antirracista! Eu acho que é um compromisso que nós devemos assumir como educadores, e não só educador de história ou história da cultura, mas os demais profissionais. Uma coisa que Djamila fala é: “Leia autores negros”. Onde estão esses autores negros na disciplina de português, nos livros paradidáticos, na literatura, sabe? Quando o aluno estuda literatura, ele estuda os autores negros? Eles veem Machado de Assis como negro? Ou um Machado já embranquecido? Porque o que eu estudei na minha época de estudante de ensino médio era um Machado de Assis embranquecido. Eu fui descobrir que ele era negro já adulta, quando vieram essas discussões, sabe. Eu acho que trabalhar a identidade negra, a representatividade é muito importante. Faz muita diferença na vida de todos nós<sup>26</sup>.

Perante a resposta da professora Valdenice, torna-se evidente que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) desempenha um papel crucial na construção de identidades e na promoção de um olhar crítico sobre o racismo estrutural presente

---

<sup>25</sup> Lembramos que os nomes utilizados na pesquisa são fictícios como explicado anteriormente. Valdenice Raimundo é assistente social de formação, professora e militante das causas em prol do povo negro, devido a seu comprometimento ético com a promoção da igualdade racial tornou-se a primeira mulher vitorense a ocupar um cargo de pró-reitora numas das maiores instituições de ensino superior privada do Nordeste a Universidade Católica de Pernambuco.

<sup>26</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do Google Meet.



na sociedade brasileira. Sua reflexão aponta para a importância de reconhecer e valorizar as contribuições dos autores negros no currículo escolar, destacando que a ausência de representatividade na literatura, história e demais disciplinas perpetua um processo de invisibilização.

Assim, a EREER emerge como um instrumento fundamental não apenas para a valorização da identidade negra, mas também para a transformação das relações sociais, responsabilizando a sociedade como um todo, incluindo os educadores, na luta contra o racismo.

Analisar como a EREER é implementada em Vitória de Santo Antão nos componentes curriculares de História e História das Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas possibilita compreender as dimensões históricas, culturais e políticas dessa prática educativa.

Esse movimento não se limita à formação da identidade negra, mas contribui para uma educação mais justa e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como um princípio estruturante. Como argumenta Ribeiro (2019, p. 64), “ser antirracista exige ação e posicionamento; não basta apenas reconhecer o problema, é necessário combatê-lo de forma ativa.”

Nesse sentido, os depoimentos coletados revelam o potencial transformador da EREER na configuração de uma educação comprometida com a justiça social, reforçando seu papel na construção de um ambiente escolar que promova equidade, respeito e pertencimento.

Para Gomes (2012, p. 99), o currículo de um componente curricular é formado para corresponder a reflexões internas e externas, que demandam epistemologias e clamores de natureza social. Essa busca, por sua vez, vai propiciar a criação de novos sentidos e referenciais para tratar da história, focando especificamente na promoção de um conhecimento de base transformadora e que viabilize a melhoria dos agrupamentos humanos.

Sendo assim, o docente que possui a percepção de que a EREER inserida no currículo escolar representa bem mais do que uma ferramenta de discussão de um conteúdo de forma pontual cria hábitos e costumes próprios, provenientes da sua visão sobre o tema e da sua utilização como uma forma de resistência e construção de identidades, algo essencial para o campo das políticas públicas de promoção da equidade racial.

(...) Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99).

Esta reflexão está de acordo com os fundamentos defendidos pela Teoria da Afrocentricidade. A desconstrução de ideologias dominantes ajuda o povo negro a alcançar um patamar de direitos fundamentais doravante marginalizados. Nesse contexto, tendo em vista a relevância e pertinência da EREER nos componentes curriculares de História e História das Culturas, buscamos entender, através da percepção dos docentes entrevistados/as, como a mesma passa a fazer parte de suas vivências enquanto atuam no Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão.

Para um dos nossos colaboradores, a quem identificamos como professor Rodolpho<sup>27</sup>, que leciona no Colégio Municipal 3 de Agosto, a EREER no SME de Vitória de Santo Antão é algo inexistente, que está, ainda, no plano do imaginário e que, mesmo sua aplicabilidade sendo imprescindível para o processo educacional, como política pública no âmbito municipal, ela é inexistente. Então, ao ser indagado se saberia informar sobre quando a EREER passou a fazer parte do SME de Vitória de Santo Antão, o mesmo respondeu:

Não saberia te dizer, porque até hoje, no final das contas, me parece ser pura utopia. Em Vitória, nenhuma atividade real, concreta, que eu possa ter presenciado nesse período que eu tô lá, de cinco anos, e que denunciou que isso estava acontecendo... Que havia algo sendo trabalhado, a não ser um ou outro professor que vai chamar atenção ativamente dentro da sua disciplina, mas não como política municipal<sup>28</sup>.

A resposta demonstrou que, através da vivência escolar, o docente possui propriedade para falar que a EREER em Vitória de Santo Antão está sendo aplicada muito distante do desejável. Com o fito de aprofundar a questão, o depoimento acima torna mais visíveis os contornos e particularidades do referido Sistema, algo salutar, para Alberti (2010), que fala da utilização de depoimentos como elemento significativo

<sup>27</sup> Lembramos que os nomes utilizados na pesquisa são fictícios como explicado anteriormente. O professor Rodolpho Jovino de Sant'anna lecionou em Vitória/PE no início do século XX. Apesar de não ser vitoricense teve importante relação com a cidade e uma vida social bastante agitada na Capital. É possível encontrar notícias suas nos jornais daquele período. Além disso ele foi citado nas memórias de inúmeros personagens da história da cidade, como o prefeito Manoel de Holanda Cavalcanti. Num exemplar da edição A00065 do Diário de Pernambuco do ano de 1908 é possível encontra-lo no site <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=35837&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 14 abr. 2022.

<sup>28</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de dezembro de 2021, através do *Google Meet*.

para as pesquisas, visto que essa ferramenta é “uma forma de nos aproximarmos” da realidade investigada.

Em tempo, essa narrativa nos faz pensar que, numa perspectiva afrocêntrica, a educação das relações étnico-raciais é colocada à margem do ensino público em Vitória de Santo Antão. No sentido amplo, dentro do que abrange a categoria da conscientização, podemos dizer que a visão do docente sobre a inserção da EREER no Sistema Municipal de Ensino revela a omissão que as instituições têm com relação à inclusão de elementos que contribuam para “a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” de uma sociedade (Asante, 2008, p. 98).

No campo da historiografia brasileira, percebemos que isso se faz possível através do racismo institucional presente na educação formal. O apontamento feito pelo professor evidencia a compreensão que o mesmo tem sobre a relevância da aplicação da EREER pelo SME de Vitória de Santo Antão. Essa reflexão nos faz pressupor que, mesmo existindo um órgão responsável pela normatização e sistematização do conhecimento que chega nas escolas, as legislações educacionais que, de modo geral, contribuem para erradicar as hierarquias entre os grupos sociais, são colocadas à margem, provocando a pior forma de marginalidade que, para Asante (2008, p. 99), existe, que é “ser marginal na sua própria história”.

Tanto a análise do docente quanto a nossa é bem mais do que uma simples denúncia das desigualdades que compõem o sistema educacional de Vitória de Santo Antão. Trata-se de mostrar as faces de dominação em torno das quais os conflitos étnico-raciais estão pautados em nosso país. Não obstante, o depoimento da professora Valdenice corrobora com a percepção do colega acima. Em outro momento, ao ser perguntada se saberia informar quando a EREER passou a fazer parte do Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, foi categórica ao afirmar:

Não, não, mesmo! Eu lembro que foi dentro da obrigatoriedade nacional, dentro da Lei. O que me falaram foi sobre isso, que havia a necessidade de comprovar e pra deixar isso claro, pra deixar claro que o município estava trabalhando com esse conteúdo, é que criaram a disciplina História da Cultura. Foi assim que eu soube, que me contaram que surgiu a disciplina de História da Cultura. Dentro de uma necessidade de provar ao poder público que isso estava sendo visto em sala de aula. Não houve, é, naquele momento e até hoje não organizaram, não estruturaram a disciplina, mas o entendimento que eu tive é que foi mais uma forma de provar ao poder público o cumprimento de uma obrigação<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021, através do *Google Meet*.

Em suma, a resposta aponta que, longe do desejável, o referido Sistema atuou/atua de forma arbitrária no que tange à criação de medidas que promovam ações concretas em torno das demandas necessárias para a implementação da questão étnico-racial. Convém sublinhar que a análise da docente está na ideia central de que um dos maiores dilemas para a EREER se materializar nos currículos e orientar as práticas pedagógicas está ligado à falta de comprometimento das instâncias educativas.

É preciso reconhecer que, admitindo os limites e perspectivas de corresponsabilidade social, essa é a forma como a Educação das Relações Étnico-Raciais é tratada no Brasil. No caso em questão, o que isso implica? Que a falta de estratégias e ações articuladas em torno desse eixo impede que o jovem preto e o não preto também, que está inserido nas periferias de Vitória/PE, tenham um ensino de qualidade com vista no que garante a Legislação educacional.

Para Karenga (2009, p. 339), é necessário pensarmos que a educação propicia aprendizagens mais ricas e que, através dela, é possível alcançarmos uma sociedade mais justa e equânime. Sendo assim, só através de um grande esforço político, ético e social que o referido Sistema conseguirá, de fato, atuar com protagonismo para o exercício cidadão.

#### 4.2 REFLEXÕES DOS DOCENTES SOBRE COMO A EREER FOI IMPLEMENTADA NOS COMPONENTES CURRICULARES HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS CULTURAS

Para começarmos a aprofundar essa questão, é importante trazermos aqui, num sentido etimológico, o significado do termo "componente curricular". Segundo o "Minidicionário da Língua Portuguesa" de Bueno (2007, p. 181), componente é "tudo aquilo que entra na composição de alguma coisa". Já a palavra "curricular", de acordo com o Dicionário On-line de Português (2025, on-line), está "relacionada a currículo, ao conjunto das disciplinas de um curso: disciplina curricular".

A junção dessas palavras passa a se fazer presente apenas no universo escolar a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2017, quando se passou a denominar "componente curricular" o conjunto de

saberes que faz parte de um curso em qualquer nível de ensino<sup>30</sup>. Inicialmente, a escolha de tais componentes para a pesquisa está ligada à minha formação acadêmica, mas também ao período em que lecionei História no município de Vitória de Santo Antão.

Há, por outro lado, o entendimento de que é através desses componentes, especialmente, que a referida problemática deve chegar às salas de aula<sup>31</sup>. Desta forma, analisar a matriz curricular dos mesmos após a Lei n.º 10.639/03 possibilita entender em que medida os mesmos avançaram em torno de uma agenda educativa que inviabiliza as disparidades raciais herdadas do passado.

Diante das mudanças propostas por força de lei, observamos que, no Estado de Pernambuco, a História e Culturas Africanas passam a fazer parte do currículo do componente História através do Parecer n.º 33/2003 do Conselho Estadual de Educação (CEE/PE), que prevê a organização curricular no que tange os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa direção, o artigo de nº 26, inciso de nº 4 do parecer acima referido, institui que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias” (Pernambuco, 2003, p. 02).

Assim, as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental deveriam incorporar um “conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” que viesse a contribuir de forma valorativa para a compreensão da formação do nosso povo brasileiro. Considerando a análise que fizemos dos conteúdos de História por bimestre para o Ensino Fundamental dos anos de 2014 e 2019<sup>32</sup>, observamos que as expectativas de aprendizagem propostas pelos currículos passaram por um processo de mudança quanto à estrutura e disposição do que deveria ser trabalhado. Os conteúdos propostos em 2014, mesmo sendo proposições norteadoras e que privilegiam a importância do ensino da História e Culturas Africana e Afro-brasileira no chão da escola, foram pensados de maneira extensiva.

<sup>30</sup> Uma visão mais ampla dessa questão é possível através do site: <https://www.dicio.com.br/curriculares/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

<sup>31</sup> Para mais informação sobre este tema ver [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=de%209.1.2003\)-Art.,n%C2%BA%2011.645%2C%20de%202008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=de%209.1.2003)-Art.,n%C2%BA%2011.645%2C%20de%202008). Acesso em: 16 abr. 2022.

<sup>32</sup> Justificamos a utilização da matriz curricular apresentada para dois anos específicos dada a dificuldade que encontramos para ter acesso aos anos anteriores e posteriores aos analisados.

De modo que o elevado número de unidades temáticas pôde (considerando nossa experiência profissional, supomos) contribuir para que as mesmas fossem trabalhadas de forma genérica. A proposta do 3º Bimestre do 6º ano apresenta o seguinte formato:

Figura 2 - Conteúdos de História- Ensino Fundamental 2014

3 - FONTES HISTÓRICAS	6 - História da África	EA3 - Localizar, interpretar e analisar informações históricas em fontes escritas, imagéticas, materiais, orais, tabelas, gráficos, linhas do tempo e mapas históricos, entre outros.
	7 - Egito	Ea5 - Registrar conhecimentos históricos sobre os temas em estudo, por meio de diferentes meios e linguagens: desenhos, imagens, textos, gravações audiovisuais, exposições, canções, teatro e outros. EA10 - Formar opinião sobre um acontecimento histórico ou representação histórica apresentados nas fontes históricas. EA13 - Compreender a dinâmica e o significado social do trabalho do historiador. EA16 - Compreender o trabalho dos arqueólogos e suas contribuições para a descoberta e a reconstrução de fontes históricas e para a preservação do patrimônio histórico. EA17 - Conhecer pesquisas arqueológicas e sua contribuição para a preservação do patrimônio histórico e a escrita da história local, regional, nacional e mundial. EA18 - Conhecer a função dos espaços de preservação de fontes históricas e sua contribuição para a compreensão e escrita da História local, regional, nacional e mundial (museus, arquivos, centros de documentação, sítios arqueológicos, entre outros).
	8 - Povos: Mesopotâmicos, Ebreus, Fenícios e Persas	
4 - RELAÇÕES DE PODER, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS	6 - História da África	EA1 - Colaborar para definição, valorização e respeito dos direitos e deveres sociais, humanos, civis e políticos e ambientais dos membros de grupos de convivência, em nível local, regional e nacional. EA2 - Investigar e posicionar-se criticamente sobre como, em diferentes espaços sociais, são significadas atitudes de respeito a si próprio, ao outro, à diversidade social, cultural e religiosa, aos animais e ao meio ambiente, à liberdade de expressão; solidariedade, cooperação, diálogo e outras atitudes e valores fundamentais para a convivência social e ética. EA3 - Compreender os direitos sociais, humanos, civis e políticos e sua implementação como conquistas históricas de diferentes grupos, em diferentes tempos e espaços sociais. EA9 - Reconhecer, respeitar e valorizar os direitos dos afro-brasileiros previstos na Constituição Federal de 1988, na Lei 10.639/2003 e no Estatuto da Igualdade Racial, que determina obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro – Brasileira. EA10 - Analisar criticamente a implementação dos direitos das crianças, dos adolescentes, dos portadores de deficiência, das pessoas idosas, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, em diferentes espaços de convivência da atualidade e pensar maneiras de melhor efetivá-los. EA11 - Analisar criticamente e posicionar-se contra qualquer forma de preconceito e discriminação social, cultural, etnicorracial, religiosa, territorial, de gênero, de orientação sexual e de outras características individuais e coletivas, nos espaços de convivência. EA12 - Compreender e exercer a cidadania como participação no campo de tensões e lutas pela conquista e exercício de direitos e deveres sociais e políticos. EA17 - Avaliar criticamente e posicionar-se frente a conflitos e movimentos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais, em nível local, regional, nacional ou mundial.
	7 - Egito	
	8 - Povos: Mesopotâmicos, Ebreus, Fenícios e Persas	

Ativar o Windows

Acesse Configurações para ativar o Windows

Fonte: Dados de Pesquisa (2025).

Já a matriz curricular de História do ano de 2019, grosso modo, nos aponta que a sua estrutura foi pensada privilegiando orientações sobre o ensino da História de forma menos generalista e que dá margem ao docente para, assumindo-se enquanto mediador do conhecimento, possa despertar nos educandos a capacidade crítica e reflexiva.

Como fica visível na proposta pedagógica do 6º ano apresentada abaixo:

Figura 3 - Conteúdos de História- Ensino Fundamental 2019

A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos antigos nas Américas: Astecas, Maias e Incas	(EF06HI10PE) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material, imaterial e na tradição oral dessas sociedades, reconhecendo a importância desses povos para a formação do que será chamado, posteriormente, de Novo Mundo.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI11PE) Identificar os povos indígenas que viveram no continente americano, em especial onde hoje é o território brasileiro, e conhecer os seus modos de vida, suas formas de organização social, econômica, cultural, política, religiosa e artística, suas mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam.
		(EF06HI12PE) Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental, com especial atenção para os vários povos que ocuparam o território que hoje forma o estado de Pernambuco.
	Povos antigos na África – Egípcios e demais civilizações africanas antigas	(EF06HI13PE) Discutir aspectos e formas de registro das sociedades e civilizações antigas na África, procurando situar e compreender aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, em suas variadas dimensões e produções – linguagens, artes, filosofia, religiões, ciências, tecnologias e outras manifestações culturais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.

Fonte: Fonte: Dados de Pesquisa (2025).

Desse modo, a matriz curricular do componente de História que permeia o trabalho nas escolas do estado de Pernambuco e, conseqüentemente, nas escolas vitorienses, possui uma organização e estrutura de conteúdo conforme observado anteriormente. Para Moore (2007, p. 33), o ensino da História da África no Brasil deve ser pensado levando em consideração, sobretudo, “os desafios de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano.”

Se refletirmos e aprofundarmos as questões em torno da problemática étnico-racial nas matrizes curriculares que abrangem as escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão/PE, por exemplo, chegamos ao componente História das Culturas. Para isso, buscamos aprofundar os conhecimentos sobre esse componente a fim de compreender a lógica em que está estruturado.

Começamos pontuando que o referido componente foi criado em resposta à necessidade identificada pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução n.º 07/2011, que busca “estabelecer as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos povos indígenas” (Vitória de Santo Antão, 2011).

Todavia, mesmo que a referida resolução disponha de alguns artigos de instrução normativa para o estabelecimento da Educação das Relações Étnico-



Raciais (ERER) em Vitória de Santo Antão, não há uma orientação clara, seja curricular ou bibliográfica, que direcione os/as docentes quanto aos conhecimentos que deverão ser abordados.

O currículo é um instrumento basilar e fundamental tanto para os docentes quanto para os estudantes, funcionando como uma via de acesso às orientações educacionais necessárias. Podemos afirmar que um currículo é, antes de tudo, um instrumento forjado por relações de poder. Ou seja, sua presença ou ausência influenciará diretamente a forma como os/as professores/as planejam suas práticas. De acordo com Mazama (2009, p. 113), nada é feito de forma aleatória, nem por força do acaso; tudo se “constitui como produto de uma matriz cultural e histórica particular”. Observemos, mediante a análise da imagem abaixo:

Figura 4 - Matriz Curricular- Ensino Fundamental Séries Finais/2020

**ENSINO FUNDAMENTAL: 6º ao 9º Ano**

MÓDULO: 40  
DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05  
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2012

DIAS LETIVOS ANUAIS: 200  
HORA AULA: 50 MIN  
TURNOS: MANHÃ, TARDE e NOITE

Áreas de Conhecimento		Série/Carga Horária					
		6º	7º	8º	9º	Sub Total	CH
BNCC (Base Nacional Curricular Comum)	Língua Portuguesa	6	6	6	6	24	960
	Educação Física*	2	2	2	2	8	320
	Artes	1	1	1	1	4	160
	Música	1	1	1	1	4	160
	Matemática	5	5	5	5	20	800
	Ciências	4	4	4	4	16	640
	História	2	2	2	2	8	320
	História das Culturas	1	1	1	1	4	160
	Geografia	2	2	2	2	8	320
	Ensino Religioso**	1	1	1	1	4	160
	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>4000</b>
BNCC (Base Nacional Curricular Diversificada)	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	2	8	320
	Língua Estrangeira Espanhol	1	1	1	1	4	160
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>480</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>112</b>	<b>4480</b>

Observação:

- \*As aulas de Educação Física são ministradas fora do horário regular do aluno.
- \*\*A disciplina Ensino Religioso, de matrícula facultativa para o aluno é de oferta obrigatória para a escola nos termos da Lei nº 9.475 de 22 de junho de 1977.
- A Língua Estrangeira/Espanhol, conforme LEI Nº 11.161/2008 passou a ser obrigatória na Educação Básica.
- As temáticas: Educação Ambiental, Saúde e Orientação Sexual serão desenvolvidas de forma interdisciplinar.
- A disciplina História das Culturas dará ênfase: Cultura Indígena e Afro-brasileira, História da Cultura Vitorense e Pernambucana.
- A disciplina Música tornou-se obrigatória na Educação Básica, conforme LEI Nº 11.769/2008.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado da Secretaria de Educação Municipal de Vitória (2020).

A observação que garante à disciplina História das Culturas dar ênfase a “Cultura Indígena e Afro-Brasileira, História da Cultura Vitorense e Pernambucana” (Vitória de Santo Antão, 2020, grifo nosso) confirma isso, haja vista que, existindo um currículo, sua matriz deveria atender às expectativas para a implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, apenas.



O viés eurocêntrico ainda presente na educação vitorense é, como pontuou Hall (1997), um traço da cultura colonial presente na pós-modernidade. Prova disso é que, mesmo com todos os mecanismos e possibilidades de tratar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) atendendo aos critérios transversais e interdisciplinares que ela proporciona, isso ainda se encontra longe do esperado na cidade de Vitória de Santo Antão/PE.

Em um determinado momento da entrevista, observamos que há um elemento que perpassa quase todas as falas de modo consensual: a frustração dos docentes pelas barreiras estabelecidas com a falta de sistematização da temática étnico-racial e as consequências disso para as estratégias educativas e pedagógicas que eles/elas desenvolvem nos componentes curriculares em questão. As narrativas abaixo nos apresentam as seguintes questões:

A minha prática docente é sempre voltada para atender os anseios dessa legislação e essa idealização de currículo, mas na rede não há essa organização, essa preparação antecipadamente. Isso acaba gerando uma falta de padronização, uma falta de... posso dizer, não estamos todos buscando necessariamente o mesmo objetivo. São vários currículos em paralelo, para que cada professor faça sua prática docente de História das Culturas. E eu não culpo os professores, porque, apesar de sermos licenciados em História e sabermos da existência e da necessidade de colocar em prática essa Lei, essa legislação específica, quando a própria rede, a própria secretaria de educação, em várias gestões, não se preocupa em se debruçar de uma forma muito pontual, muito específica sobre **nisso, a prática fica prejudicada**. Então, o que eu vejo é nada mais, nada menos que o retrato da falta de políticas públicas voltadas à efetivação da prática dessa lei, dessas leis, no caso da lei e da atualização<sup>33</sup>.

Então, deixa o professor muito à vontade. Alguns professores vão fazendo o uso de textos muito antigos, que têm alguns livros na escola – infelizmente, eu não lembro do nome –, mas é como se fosse um livro que fica na escola para ser utilizado pelos alunos. No final das contas, ele tem uma porção de informações, mas não tem como você dar ao aluno para ele ficar com ele, porque outros alunos vão precisar utilizar. **E a gente fica assim, sem ter para onde correr**<sup>34</sup>.

Quando eu comecei a ensinar, lá em 2008, essa **questão [étnico-racial] não era falada, não. É como eu estou dizendo a você: não tem nenhum planejamento, né?** A gente segue o livro didático que foi colocado – *O Brasil Somos Todos Nós* –, então a gente segue esse livro. Só que eu misturo, eu não consigo... Acho o livro pequeno, o conteúdo pequeno para a gente passar um ano com ele<sup>35</sup>.

Esses depoimentos foram muito importantes para analisarmos, de forma qualitativa, os desdobramentos do fenômeno social que investigamos. Não bastou

<sup>33</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 22 de janeiro de 2021 através do *Google Meet*.

<sup>34</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do *Google Meet*.

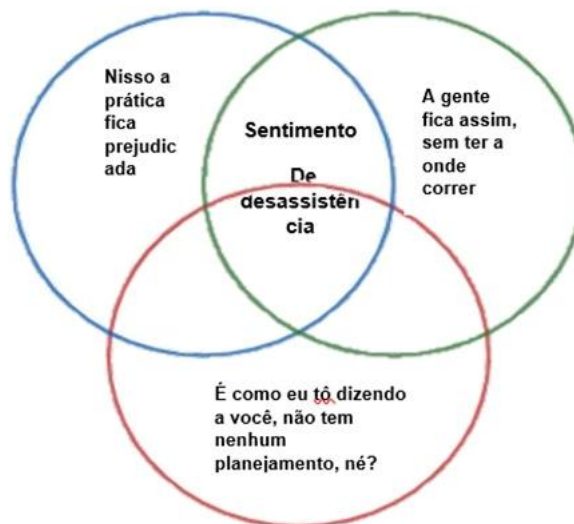
<sup>35</sup> Entrevista de pesquisa concedida em novembro de 2021 através do *Google Meet*.

apenas tornar público o abismo que existe entre o que diz a legislação e as realidades apontadas pelos docentes; foi necessário analisar os discursos, trazendo inferências que lhes dessem sentidos plausíveis.

Interpretar os dados coletados, atribuindo sentido aos núcleos das falas, constituiu-se como um desafio, haja vista o universo de interpretações que as narrativas podem proporcionar em uma pesquisa. Seguindo os pressupostos desenvolvidos por Bardin (2010), analisamos o que foi dito, buscando concepções em torno de um núcleo de sentido que estivesse presente dentro do pluralismo dos relatos coletados.

Por isso, é possível observar, nos depoimentos acima transcritos, que os trechos destacados sinalizam a percepção comum daqueles professores sobre como se sentem à deriva para trabalhar a EREER nas escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão. Buscamos confeccionar o diagrama abaixo para ilustrar melhor essa questão:

Figura 5 - Diagrama representativo dos núcleos de sentidos encontrados nas falas dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O tratamento dos dados encontrados nas entrevistas, segundo Bardin (2004), revela que cada resposta, trecho ou frase contribui de forma objetiva para responder aos anseios da parte analisada. Sendo assim, os trechos inseridos no diagrama nos guiam para termos, em parte, uma representação parcial da realidade investigada. A utilização desse recurso encontra em Geertz (2005) *apud* Apple (2011, p. 35), respaldo que possibilita pensá-los como um sistema de símbolos capaz de fornecer informações “portadoras de sentidos que, de outro modo, seriam incompreensíveis”.

Contudo, dentro da nossa necessidade de refletir sobre como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aparece nos currículos dos componentes curriculares de História e História da Cultura, tendo como referência o olhar dos/as docentes, as falas abaixo dos nossos colaboradores, professores Hiram<sup>36</sup> e Valdenice, nos permitem compreender satisfatoriamente o seguinte:

Em relação ao currículo geral municipal, eu não tenho conhecimento. Inclusive, até onde eu saiba, a gente não tinha um currículo específico de História das Culturas. A gente está em desenvolvimento agora. Tinha mais o currículo do componente História. (...) Outros colegas que lecionam essa mesma disciplina, História das Culturas, não lecionam seguindo especificamente essa espécie de currículo a ser idealizado, que está em construção. Mas esse ideal de currículo para História das Culturas não é seguido não só em algumas escolas, mas eu digo de uma forma geral, de observação de algumas escolas da rede. Muitas pessoas utilizam outros conteúdos para trabalhar nessa disciplina, História das Culturas, e a Educação para as Relações Étnico-Raciais<sup>37</sup>.

Em História das Culturas, aparece como proposta, como havia dito, não de forma estruturada, né, que dê recursos para que o professor possa trabalhar nas turmas. Eu digo isso com relação a material. A gente sente falta de material para formação e para entregar aos alunos, né, que tenha um suporte, de um livro, de material didático. A gente sente falta disso. Em História também, em História, a gente tem sido de forma melhor articulada. Na disciplina de História, os livros já trazem, há algum tempo, temáticas que vão desde o sexto ao nono ano<sup>38</sup>.

Em face dessas falas, conseguimos identificar que as percepções dos docentes abrem caminhos para discutirmos a importância de trazer a ERER para o centro dos debates, sejam em ações coletivas e/ou individuais. As considerações acima nos fazem pensar, ainda, na necessidade de que as políticas públicas sejam capazes de criar estratégias de aprendizagem mais ricas e inclusivas.

A Teoria da Afrocentricidade, por sua vez, através da categoria de análise **agência**, corrobora com essa afirmativa. Uma vez que o pressuposto defendido por ela indica que “toda ação tem de ser fundamentada em experiências africanas” (Asante, 2014, p. 14). Ou seja, se os currículos dos componentes curriculares aqui discutidos garantissem aos estudantes acesso a uma via capaz de

---

<sup>36</sup> Lembramos que os nomes utilizados na pesquisa são fictícios como explicado anteriormente. Hiram Maciel é professor há mais de 30 anos nas escolas públicas municipais e estaduais de Vitória de Santo Antão. É conhecido e reconhecido pelo seu comprometimento em defesa das questões étnico-raciais, no estado de Pernambuco, sobretudo após ações que desenvolveu durante o período em que esteve à frente do Instituto Histórico de sua cidade, onde chegou a ocupar o cargo máximo de presidente da casa, tornando-se o primeiro presidente negro da mesma.

<sup>37</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 22 de janeiro de 2021 através do *Google Meet*.

<sup>38</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do *Google Meet*.

intervir na realidade local e contribuir, verdadeiramente, para a aplicação de uma legislação antirracista.

O olhar afrocêntrico nos faz avaliar cuidadosamente que a política pública de reconhecimento da população negra na educação de Vitória de Santo Antão segue uma lógica que, de acordo com Cunha (2010, p. 83), está pautada no eurocentrismo ocidental. É como se esse *modus operandi* decretasse o que é legítimo aprender. Esse modo privilegia conteúdos que façam parte da história dos povos colonizadores, subalternizando os demais. Segundo o autor: “o eurocentrismo ocidental reza que tudo aquilo que ele desconhece não tem grande importância para o conhecimento racional”.

As inúmeras interpretações sobre a implementação da EREER nos componentes curriculares História e História da Cultura nos remetem à complexidade do que é ser humano, através do contexto racial e das mudanças sociais como um dado permanente da história. Para nós, que pensamos o campo da educação através da Afrocentricidade, devemos, pois, “observar as questões através da localização; como controle hegemônico da economia global, marginalização e lugares de poder constituem a chave para entender o subdesenvolvimento econômico do povo africano” (Asante, 2012, p. 5).

Parece-nos oportuno trazer a fala dos nossos colaboradores/as sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de suas escolas. Sabemos que esse documento é de total importância para as escolas. É através dele que a proposta educacional da instituição de ensino é refletida. A LDBEN o elege como uma espécie de diretriz que deve ser construída em todas as escolas, a fim de proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino.

Esse conjunto de documentos nos revelou que há um abismo muito grande entre o que está oficializado e a proposta pedagógica das escolas de Vitória de Santo Antão. A fala do professor Romildo, da escola Prefeito Manoel de Holanda Cavalcanti, embora não esteja escrita com essas letras, nos faz pensar como o problema da educação em Vitória de Santo Antão possui várias frentes, encontrando na não implementação da legislação educativa um dos principais pontos:

Não sei dizer. Eu não, assim, eu não cheguei a ver esse Projeto Político-Pedagógico da escola, não. Houve, em 2019, uma construção desse Projeto Político-Pedagógico, mas, assim, não tive acesso a ele. Não foi nos repassado esse Projeto Político-Pedagógico<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 22 de novembro de 2021 através do *Google Meet*

A narrativa de outros docentes endossa esse olhar:

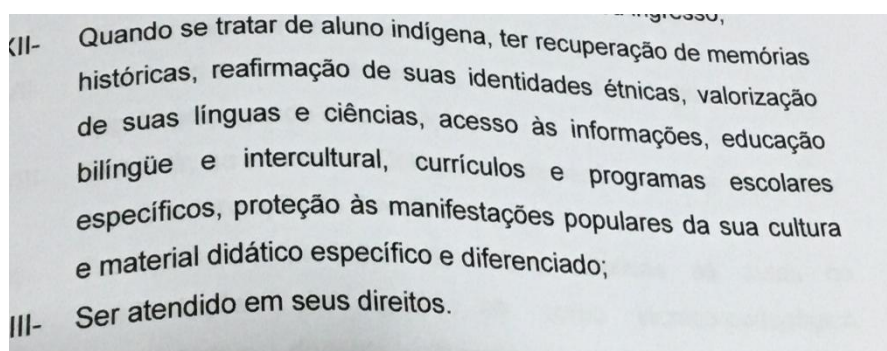
Eu vou ser bem sincero contigo: acredita que até hoje eu não vi o Projeto Político-Pedagógico do Colégio 3 de Agosto? Não vi ele ainda. Não foi, pelo menos não foi para os professores, e nunca repassaram o projeto, o planejamento. É... se você tiver posse do projeto, eu gostaria de ter acesso a ele. Porque ninguém passou esse projeto, não!<sup>40</sup>.

É uma boa pergunta, porque o projeto, o PPP da escola, foi atualizado várias vezes nos últimos tempos, mas a gente não teve contato com ele ainda, né? Porque, inclusive, ele estava, antes da pandemia, em uma nova alteração que, creio eu, iria ser disponibilizado para o corpo docente, mas aí a pandemia estourou, e a gente não teve nenhuma discussão voltada a isso. A gente teve que apagar incêndios cotidianos. Então, eu vou fazer essa, como posso dizer assim, essa ampla defesa da gestão, porque eu creio que deve estar presente. Não posso dar certeza, porque não entrei em contato com ele ainda, mas, por conta dos percalços, eu não posso lhe informar com certeza. Só deduzir<sup>41</sup>.

Como podemos ver, a fala dos professores nos ajuda a entender que o município não cumpre o que está estabelecido na Resolução n.º 07/2011, no seu artigo 8º, onde está prevista a criação de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) como um critério condicionante na avaliação de funcionamento da escola.

Ao averiguar os PPP das escolas onde esses docentes lecionam, assim como posto no depoimento acima, pudemos constatar que não há sequer uma linha que faça menção ou que estabeleça um nível de comprometimento das escolas estudadas com a questão relativa ao ensino da EREER. O mais perto que se chegou dentro dessa perspectiva étnico-racial encontramos na escola Profa. Aglaíres Silva da Cruz Moura, como mostramos a seguir:

Figura 6 - Projeto Político Pedagógico - Escola profa. Aglaíres Silva da Cruz Moura



Fonte: Dados de pesquisa (2025).

Nas escolas analisadas, observamos que, seja como meta ou missão no que tange às questões étnico-raciais, os PPP observados não apontam nenhuma intervenção de ação e reflexão sobre a história e cultura africanas. Isso, por sua vez,

<sup>40</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do *Google Meet*

<sup>41</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 22 de janeiro de 2021 através do *Google Meet*

contraria também o que está instituído pela Lei Orgânica do Município, que ainda se encontra em vigor. No seu Capítulo II, ao dispor sobre o tema educação, consta:

Art. 101º – Deverão constar dos currículos, nas redes oficial e particular do Município, história da Vitória de Santo Antão, direitos humanos, educação ambiental, educação sexual, direitos e deveres do consumidor, educação de trânsito, prevenção ao uso de tóxicos, estudo bíblico, **história indígena e afro-brasileira** e música, conforme dispuser a lei (Vitória de Santo Antão, 2021, on-line, grifo nosso).

A menção acima nos faz pensar, fazendo um paralelo com o que disse Reis (2004, p. 96), que é necessário para o processo de implementação da legislação antirracista ser “parte de um todo dinâmico e intersetorializado”. Desse modo, ao seguir o que pressupõe a Teoria da Afrocentricidade, é possível pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no campo da História e História das Culturas nas escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão/PE como uma possibilidade de saberes, formando cidadãos mais críticos e retirando-os da condição de marginalizados, do lugar de quem está à margem do rio – metáfora da vida.

Essa análise afrocêntrica traz a ideia de que, somente através de um certo nível de agenciamento e conscientização, a educação voltada para a cidadania propicia a passagem da margem do rio ao centro, da ignorância ao conhecimento, da barbárie à civilidade.

Essas questões são muito sérias e devem ser tratadas com a seriedade que exigem. A escola não pode mais ser um lugar excludente; as políticas inclusivas devem ser um passaporte que possibilita a chegada ao saber. As desigualdades são condicionantes socioculturais, e, sendo a escola um reflexo da sociedade em que está inserida, essas desigualdades revelam-se no ambiente escolar quando os conteúdos sobre o povo negro são postos de forma marginal.

Através da análise dos/as docentes, foi possível compreender as tensões e os conflitos em que a ERER está disposta em Vitória de Santo Antão. Para Freire (1992, p. 3), a pedagogia não se basta no humanismo; é necessário que todos tenham tratamentos plenamente humanos.

Em resumo, este bloco de informações nos trouxe a seguinte percepção: a questão étnico-racial no município de Vitória de Santo Antão, apesar de ser instituída por lei, não é agenciada pelo seu Sistema Municipal de Ensino, encontrando condições mínimas de fazer-se presente nos componentes curriculares História e História da Cultura.

Sendo assim, enxergamos que, mesmo diante de uma realidade tão assimétrica, na referida cidade, as questões étnico-raciais aparecem, ainda que longe do ideal, seja no currículo dos componentes História ou História das Culturas, seja no ambiente escolar por intermédio dos/as professores da rede, através da sensibilidade e conhecimento que eles/as têm sobre a temática.

No entanto, sabemos que isso é muito pouco para garantir um sistema de representação de qualidade, que possibilite à sociedade vitorense em idade escolar aprendizagens significativas, onde a importância do vasto sistema de “crenças, valores ancestrais e históricos” africanos projetem uma pedagogia capaz de (re)orientar a prática social (Asante, 2009; 2014).

#### 4.3 PERSPECTIVAS SOB AS QUAIS A EREER E O POVO NEGRO APARECEM NAS ABORDAGENS FEITAS NAS ESCOLAS DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

A construção desta seção é resultado de uma investigação que nos ajudou a compreender como, nos espaços de educação formal de Vitória de Santo Antão, a questão da EREER está sendo abordada. Nos ajudou a desenhar como, a partir de 2011, as escolas passaram a trabalhar a EREER e de que modo ela tem aparecido nesses espaços. Tratou-se, aqui, de entender, considerando uma série de fatores, como as escolas têm contribuído para que os jovens da cidade aprendam a posicionar-se racialmente no mundo.

Começamos com o seguinte apontamento: existe na educação brasileira uma agenda de lutas que vem sendo desenhada há bastante tempo, a qual garante aos estudantes que não apenas o ensino de história e cultura contribua para o fortalecimento das relações humanas, mas que, de modo transversal, a escola crie possibilidades para pensar a sociedade numa perspectiva étnico-racial.

Em linhas gerais, a afrocentricidade pode ajudar para que as escolas contribuam como agência de conscientização de ideias e valores que fortalecem a importância dos africanos e africanas no processo de formação global.

Para a afrocentricidade, é necessário que questões de inferioridade e superioridade entre grupos humanos sejam desconstruídas e inviabilizadas. Sabemos que, para isso tornar-se real, é preciso comprometimento de muitas pessoas e do reconhecimento dos limites impostos por um sistema educacional estruturado de forma tão desigual.

Dessa forma, como escreveu o antropólogo Munanga (2005, p. 15), é necessário que entendamos que a falta de um direcionamento para tratar as questões étnico-raciais contribui para a perpetuação do mito da democracia racial e compromete o processo de formação da nossa sociedade.

Ao indagarmos nossos colaboradores sobre como é feita uma abordagem teórica em sua escola sobre o povo negro, obtivemos as seguintes respostas:

Você fala de maneira geral, se a forma de expressar da gestão sobre esse assunto, o quadro docente de uma forma geral, atividades em geral, né? Você fala o conjunto da obra? Certo. É... o conjunto da obra eu acho satisfatório, mas muito longe do que eu penso como o ideal. Porque, na prática docente, como eu já falei duas vezes, ficamos reféns de iniciativas individuais, e aí essas iniciativas individuais também são poucas. Nas áreas que não têm tanta proximidade com esses temas curriculares, há uma ausência total. A gente sabe dos conceitos interdisciplinares, que é possível a gente sempre fazer uma conexão com qualquer disciplina, afinal de contas, o conhecimento é um só. (...) Mas, enfim, do ponto de vista docente, pra responder e não me alongar muito, do ponto de vista docente são iniciativas muito pontuais. Do ponto de vista da gestão, o discurso oficial da gestão era um discurso que trata de forma respeitosa, de uma forma inclusiva, as questões étnico-raciais<sup>42</sup>.

Assim, na minha disciplina, a gente fala sobre o povo negro, essa questão das heranças culturais, históricas e sociais, e a questão que a gente trabalha, às vezes, principalmente, no conteúdo de consciência negra, na questão do racismo contra a população negra no Brasil e contra as religiões negras. Eu trabalhava essa temática justamente no ensino de História e História da Cultura, principalmente em História da Cultura. Mas, assim, nas outras disciplinas, eu não sei. Não sei se realmente tem. Mas, assim, dentro da escola, nunca houve um evento, ou uma feira cultural, alguma coisa que pudesse debater e falar sobre isso. (...) <sup>43</sup>.

As falas canalizam nossos esforços para mostrar como as bases do sistema educativo de Vitória de Santo Antão não criam meios objetivos que se sobreponham aos valores hegemônicos e possibilitem a inserção de políticas de reparação, no plano do desejável. Isso, por sua vez, no nosso entendimento, irá incidir diretamente no desenvolvimento intelectual dos/as educandos/as com relação às questões étnicas. Isso reforça o nosso pensar sobre como, na prática, a educação ainda é agenciada por um viés eurocêntrico.

Em consonância com o que discute Larrosa, pensamos como essa narrativa reforça a necessidade de vermos como os principais atores e atrizes desse processo observam o papel que tem sido desempenhado pela escola ao tratar do povo negro. Ainda assim, esse diálogo é um aprendizado que nos faz pensar, já que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado

<sup>42</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 22 de novembro de 2021 através do *Google Meet*.

<sup>43</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 22 de janeiro de 2021 através do *Google Meet*.



algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 20).

A fala dos colaboradores a seguir nos faz pensar que tanto a história quanto a cultura do povo negro, bem como a EREER, não estão presentes nas ações pedagógicas propostas pelas escolas de Vitória de Santo Antão. O olhar dos professores traz pequenos elementos que nos ajudam a conhecer esse dado de realidade:

Não, realmente a gente não tem esse tipo de trabalho coletivo. Até porque, como eu disse, é pensado da seguinte forma: essas disciplinas suprem essa demanda, então não há necessidade de trabalhar em outros momentos. Não me recordo de palestras ou de outro movimento da equipe num trabalho em conjunto relacionado a esse tema. O colégio que eu trabalho tem uma estrutura muito grande e deficitária<sup>44</sup>.

Não acho que a temática seja abordada pela instituição como deveria, em nenhum aspecto. Acho que, para ser uma cidade que tem uma população, como se diz, bem diversificada do ponto de vista étnico, deveria ser um trabalho mais forte com relação a isso. Na medida em que fica tudo a cargo dos professores de lidarem com o tema apenas em suas disciplinas, fica sempre faltando algo. Porque a gente não trabalha com todo mundo; no final das contas, a gente trabalha com um agrupamento de alunos que nos é designado por cada ano, e no final das contas a gente não sabe se ano que vem a gente vai pegar esses alunos. Você muitas vezes não dá continuidade a esse trabalho e, conseqüentemente, a escola, a instituição, até o dia de hoje, não teve nenhuma política que abarcasse a temática como um todo<sup>45</sup>.

Nesse contexto, a leitura social da fala nos fez pensar, a partir do que discute Mazama (2009, p. 112), sobre a supremacia branca nos espaços de poder. Assim, mensuramos melhor como essa situação social pode moldar o “processo mental, mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual dos que devem ser submetidos”.

As reflexões a partir das experiências relatadas deixam claro que a educação na referida cidade ainda está pautada em concepções universalistas e fechadas, onde não há esforço real que consubstancie a promoção da igualdade racial na localidade.

Contudo, torna-se necessário refletir, ainda, a partir das falas dos/as entrevistados/as, que quanto mais o Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão/PE coloca a questão da EREER à margem, mais os/as docentes dos componentes curriculares História e História da Cultura têm argumentos que comprovam como a temática não é tratada no ambiente escolar da forma como deveria.

---

<sup>44</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do *Google Meet*.

<sup>45</sup> Id. (2021).

Assim, a Teoria da Afrocentricidade, enquanto teoria de mudança social, vai nos dizer que o ensino ético e coerente sobre o povo negro e a EREER acontecerá à medida que os sistemas estabeleçam um ensino de História e culturas africanas e afro-brasileiras a partir das africanidades, que considerem, sem folclorizar, a contribuição do povo negro na nossa formação.

Para isso, será preciso trazer ao diálogo autores e autoras africanos/as e afro-brasileiros/as, que ampliem um referencial teórico capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e humanas nos espaços escolares. Essa pode ser uma base que compõe as Relações Étnico-Raciais, por isso é importante atentarmos como o campo de estudo africano é instituído através das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCM) de Vitória:

Art. 4º – A Secretaria de Educação deverá estabelecer canais de comunicação com entidades do Movimento Negro, grupos culturais negros, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, entidades ligadas aos povos indígenas e instituições formadoras de professores/as, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento dos Projetos Político-Pedagógicos, planos e projetos de ensino (Vitória de Santo Antão, 2011, on-line).

É possível perceber, como provoca Asante (2014, p. 69), que, para que as questões étnico-raciais façam parte dos debates e contribuam para minimizar o impacto que o racismo causa na nossa sociedade brasileira, em especial na vitoriense, é necessário mais que conhecimento sobre o tema; sobretudo, interesse e persistência para que o mesmo saia do papel.

Desse modo, investigamos de que modo essas DCM são reconhecidas pelos docentes como um instrumento normativo de aprofundamento das questões relacionadas à EREER nas unidades escolares. Os mesmos afirmaram:

De Vitória de Santo Antão? Nenhum contato. Na realidade, eu não sei nem se existe. Porque, por exemplo, na disciplina de História da Cultura, a gente solicita, desde que a gente chegou lá em 2016, para poder construir um currículo para a disciplina ou pelo menos ter um elemento norteador para o trabalho, e nunca tive esse respaldo<sup>46</sup>.

O depoimento anterior sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para a EREER foi corroborado pelas reflexões postas nas falas das professoras Valdenice e Clícia, que pontuaram o seguinte:

Não, não foi dado. Pelo menos não tive acesso a essa informação. O conhecimento que eu tenho é a respeito do que eu pesquisei só. Nunca nos

---

<sup>46</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do *Google Meet*.

foi passado nada da Secretaria de Educação. Nós damos a disciplina História das Culturas, que não tem nem um currículo<sup>47</sup>.

Não, e não foi por falta de busca. Eu fico batendo nessa tecla desde que eu entrei no município, porque, quando eu cheguei, no meu primeiro ano na escola, eu recebi essa disciplina, que, pra mim, era uma novidade ter uma disciplina de História das Culturas. Porque, pra mim, História é História das Culturas, a cultura humana. Eu não entendia como era o direcionamento dessa disciplina. E aí me falaram que o foco era história afro e história indígena. Mas, aí, a gente não tinha nenhum currículo, a gente não recebeu nenhuma orientação. O que falaram foi pra gente buscar em cadernetas de professores anteriores. Por aí, a gente ia conseguir entender qual era o perfil da disciplina. Mas, ao longo de todos esses anos, nas formações, nas reuniões, eu sempre bati nessa tecla, porque eu pego muitas disciplinas de História das Culturas, eu pego bastante na escola. Eu sinto a necessidade de material de apoio para os alunos, de uma formação específica para os professores e da gente saber que eu tô dando determinado conteúdo na minha escola, mas que o aluno vai ver em outras escolas. Então, foi um projeto necessário, eu realmente acho que precisava ter isso, mas que não houve o suporte que o professor precisa. Eu sinto falta até hoje. Fico no aguardo do currículo. A gente já tá no final de 2021, e ainda não foi lançado o currículo pra disciplina. Pra unificar, pra que todas as escolas falem a mesma linguagem, trabalhem dentro do mesmo rumo<sup>48</sup>.

Em geral, a resposta enfática, as análises, a propriedade e as questões levantadas pelas professoras demonstram consciência crítica das docentes entrevistadas mediante a incapacidade do município para implementar a EREER enquanto política pública no âmbito local.

Essas respostas nos levaram a aprofundar nosso olhar sobre o discurso oficial e o real. Em linhas gerais, vimos apontando que não há direcionamento em Vitória de Santo Antão/PE para que as políticas públicas de promoção da igualdade racial sejam implementadas, o que, para Freire (1987, p. 20), está associado à proposição dominante que perpassa nossa sociedade.

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua 'generosidade' continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A 'ordem' social injusta é a fonte geradora, permanente, desta 'generosidade' que se nutre da morte, do desalento e da miséria<sup>49</sup>.

Pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e discuti-la nesses espaços é, sobretudo, interrogar o projeto de sociedade, de história, de educação e de políticas educacionais, que precisam de sensibilidade para serem executados. A percepção que temos, após a análise das falas, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e da Legislação Municipal para a EREER em Vitória de Santo Antão, é que a

<sup>47</sup> Entrevista de pesquisa concedida em novembro de 2021 através do *Google Meet*.

<sup>48</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 20 de novembro de 2021 através do *Google Meet*.

<sup>49</sup> Id. (2021).

mesma passa a fazer parte da educação local apenas para cumprir uma exigência legal.

Dessa maneira, deixa de cumprir um papel tão necessário nos dias de hoje, que é: contribuir para um projeto de sociedade livre, soberana e que garanta o direito de equidade a todos/as. Pelo contrário, a ação de criar legislação municipal para implementação da EREER, sem viabilizá-la, é reflexo do olhar apequenador e esvaziante dado às questões étnico-raciais no âmbito educacional local.

É preciso insistir que a atuação do Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão pode ser vista como um modo em que o racismo institucional se manifesta dentro do processo político e histórico. Uma vez que o mesmo atua proporcionando, ainda que indiretamente, distopias e defasagens na educação com base no fator raça. A falta de meios que possibilitam ao/à docente implementar a EREER, de fato, nos referidos componentes curriculares, faz parte dos conflitos de interesses típicos de uma sociedade racialmente desigual.

Encontramos em Almeida (2018) aporte para fundamentarmos a concepção que temos de que o modo como a questão étnico-racial é tratada pela educação de Vitória de Santo Antão é fruto do racismo que permeia as organizações sociais. Para o autor, o racismo institucional está ligado a toda forma e aos efeitos causados pelas instituições ao concederem privilégios e atenuar desigualdades aos grupos sociais com base no fator raça. “As instituições são a materialização das determinações formais na vida social”, ou seja, podendo ser tratadas como objetos diretos das relações de poder e conflitos que acontecem no interior da sociedade (Almeida, 2018, p. 30).

O autor ainda nos chama atenção para olhar as instituições, em especial as brasileiras, como lugares de poder ocupados historicamente por homens brancos, que, total ou parcialmente, muitas vezes inviabilizam que as questões relacionadas à temática étnico-racial estejam presentes nesses lugares. Através de ações e discursos poderosos, os mesmos conseguem naturalizar princípios homogeneizantes que eliminam, por sua vez, a possibilidade da efetivação de práticas antirracistas.

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (Almeida, 2018, p. 53).

A partir do conhecimento dessa realidade, podemos, seguindo essa linha de pensamento, defender que as ações necessárias para a mudança que a sociedade tanto almeja passam pelo viés étnico-racial. Assim, a criação de leis e a instituição de componentes curriculares são necessários, mas não são suficientes. É preciso que o Sistema de Ensino local, utilizando-o como exemplo, conclua sua opção por uma educação antirracista.

Segundo Munanga (2005, p. 17), o sistema educacional brasileiro é permeado de preconceitos e não contribui para que, no espaço escolar, sejam postos conteúdos programáticos que valorizem um universo cultural diversificado. E que um possível caminho para erradicar o preconceito em nossa sociedade está ligado à educação. É através dela que, defende o autor:

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

A citação acima nos explica que o preconceito étnico-racial no ambiente escolar ajuda a justificar as desigualdades existentes nesses locais. Desse modo, as falas de nossos/as entrevistados/as nos fizeram enxergar para além de como o povo negro e a EREER passam a ser introduzidos nos componentes curriculares História e História das Culturas e nos ambientes escolares. Nos fizeram compreender os aspectos gerais em que estão vinculados à educação em Vitória de Santo Antão/PE.

Através da análise dessas narrativas, é possível entender os conflitos por trás das questões sociais que envolvem a implementação da EREER em Vitória de Santo Antão. Os depoimentos dos/as docentes nas entrevistas nos mostraram como, numa perspectiva afrocêntrica, essa estrutura escolar carece de uma sistematização capaz de estimular uma agência docente e, consequentemente, a conscientização de educandos/as negros/as e não negros/as, periféricos/as ou não.

A Diretriz Curricular Municipal traz essa questão e eleva como o elemento deve estar presente no pensamento pedagógico em Vitória de Santo Antão/PE: “deve estar presente na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, planos de ensino, na execução e avaliação da educação, com o objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais positivas” (Vitória de Santo Antão, 2011, on-line).

Essas exigências legais conferidas ao Sistema Municipal de Ensino pela Resolução do CME n.º 07/2001, em seu artigo 2º, atribui responsabilidades aos

estabelecimentos de ensino quanto ao modo de contar e reconstruir a educação para as relações étnico-raciais, dando condições adequadas.

A criação de políticas, estratégias, etc., viabiliza a inclusão de temas que foram marginalizados ao longo da formação histórica do nosso país e é um ponto que direciona novas perspectivas para que a EREER seja efetivamente aplicada.

Reis (2004) defende que os mecanismos que dão suporte à atuação do/a professor/a devem estar ligados a procedimentos que estejam próximos da realidade em que os educandos estão inseridos. O que, por sua vez, irá conferir aos mecanismos de intervenção uma atuação efetiva.

O reconhecimento de procedimentos de resistência e de reinvenção do cotidiano pode, efetivamente, contribuir com a alteração da realidade. Para isso, é necessário que o educando – se tratado pela escola e especialmente pelos professores, de forma que considere sua realidade sociocultural – seja um dos principais protagonistas dessa transformação social (Reis, 2004, p. 117).

A esse respeito, a autora discute com base no princípio que orienta a afrocentricidade e que é defendido por Asante (2014) e Mazama (2009) ao falarem da necessidade de uma agência africana com base em valores teóricos que criem possibilidades de emancipação cognitiva a partir do sistema cultural africano universal e socialmente construído.

De um modo geral, buscamos nesta seção nos debruçar sobre um aspecto da educação em Vitória de Santo Antão que nos ajudou a compreender a violência simbólica à qual o povo negro no Brasil ainda hoje é relegado. O ensino da EREER como catequese, e não como ideia e afeição histórica e cultural, favorece uma visão confusa, onde os grupos subalternizados durante anos continuam sem poder visualizar suas culturas nas práticas pedagógicas e nos espaços de ensino.

Por outro lado, é significativo lembrar, como nos aponta Hall (1997, p. 42), que a identidade ou identificação individual, como chama atenção o autor, é algo inacabado, e o sujeito está em constante processo de construção a partir da sua própria percepção e concepção de si, e também do que lhe é exterior, seguindo a forma pela qual imagina-se ser visto pelos outros.

Neste aspecto, Stuart Hall atesta que a identidade cultural que um indivíduo passa a adquirir pode estar ligada a “uma questão tanto de tornar-se, quanto de ser”. Com relação aos espaços educativos, isso define, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído.

Assim, de acordo com Nascimento (1978), Munanga (1996) e Silva (1996 e 1998), a educação formal, por meio da escola, atuou (atua?) para a existência das desigualdades raciais no Brasil, assim como na construção de identidades que desqualificam ou desconsideram a importância dos grupos sociais numa perspectiva étnico-racial. Abdias do Nascimento considera que:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário –, o elenco das matérias ensinadas, como se executasse a frase de Silvio Romero, constitui um ritual de formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? (Nascimento, 1978, p. 95).

As teorias sobre o papel da educação veem na crítica do grande intelectual negro Abdias do Nascimento a possibilidade de repensar as dimensões do papel que a pedagogia alcança ao proclamar a existência da EREER como um movimento político em torno da construção de identidades que valorizem a diversidade, a diferença, mas, sobretudo, como um dado irrefutável da vida social que existe e a que se deve ter posicionamento.

Portanto, o diálogo por nós estabelecido em todas as seções desta seção buscou traçar como, no ambiente escolar de Vitória de Santo Antão, a Educação das Relações Étnico-Raciais constitui-se como campo de estudos. Logo, observamos como ela se faz presente nos componentes curriculares de História e História da Cultura, bem como através dos estabelecimentos de ensino local.

Em todo caso, buscamos ponderar nossas análises utilizando o paradigma da Afrocentricidade, que nos ajudou a entender os aspectos pedagógicos necessários para forjar uma consciência coletiva que oriente os sujeitos a uma localização política e cultural com base na África (Asante, 2014, p. 43). As percepções alcançadas através da fala dos/as docentes, as constatações de uma aplicação parcial da EREER nos currículos de História e História da Cultura, a falta de sistematização dos Projetos Políticos Pedagógicos, entre outros, não devem servir para desanimar o/a leitor/a. Pelo contrário, devem servir de estímulo “para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural”, como nos aponta Gomes (2005, p. 145).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo alcançado esta fase do trabalho, onde buscamos compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está sendo aplicada nos componentes curriculares de História e História das Culturas no Ensino Fundamental – Anos Finais em Vitória de Santo Antão, informamos que o mesmo não tem a pretensão de encerrar ou dar por acabada a discussão sobre esta temática. Pelo contrário, mesmo tratando-se de um estudo pioneiro na cidade, não se busca encerrar a questão em si, mas contribuir para que, ao serem elaboradas, novas pesquisas desta natureza possam ter alguma perspectiva sobre essa realidade.

No entanto, longe de uma visão superestimada, podemos dizer que estudar a história da educação em Vitória de Santo Antão com vistas na perspectiva étnico-racial é uma conquista necessária e ímpar, já que, de alguma forma, este estudo traz para o centro dos debates um assunto relacionado ao povo negro vitoriense.

Desse modo, o desejo de averiguar como a ERER está sendo aplicada nos componentes de História e História da Cultura e como, consequentemente, essa problemática chega às escolas públicas municipais de Vitória de Santo Antão nos faz chegar, mesmo que momentaneamente, às seguintes questões:

- a) A Educação das Relações Étnico-Raciais, muito embora esteja sendo implementada nas escolas públicas de Vitória de Santo Antão, está, no meu entendimento, aquém do desejável para cumprir o que se propõe;
- b) Mesmo existindo uma série de pressupostos, o Sistema Municipal de Educação garante às escolas e aos/as docentes condições mínimas para trabalhar a ERER no ambiente escolar;
- c) O fato de História da Cultura não ter uma matriz curricular para guiar as práticas pedagógicas é considerado um ponto negativo por professores/as que se sentem frustrados/as sem uma orientação para trabalhar a temática nas aulas;
- d) Sem falar na falta de material de apoio pedagógico para estudantes e professores/as, o que influencia negativamente a sistematização necessária dos conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula.

Aqui se explicita, também, como a pesquisa buscou mostrar os desafios e perspectivas dos/as docentes dos componentes curriculares de História e História da Cultura através de suas vivências com a ERER no âmbito das escolas de Vitória de



Santo Antão. De modo que as direções apontadas pelos/as mesmos/as nos fizeram pensar na atuação significativa que esses conteúdos podem propiciar.

A partir desse pensamento, este estudo refletiu sobre como, nas escolas consultadas, potencializar o ensino da EREER incidirá, de forma positiva, sobretudo na vida de milhares de adolescentes pretos/as e/ou pardos/as, em especial aos/às das escolas pesquisadas, que vivem em lugares de bastante vulnerabilidade social.

Dessa forma, foi possível visualizar que, mesmo a educação formal sendo parte de um contexto histórico e social amplo, as bases para o seu funcionamento estão atreladas aos interesses individuais ou de grupos que a conduzem.

O estudo buscou explorar bem os recursos que mostrassem como a questão étnico-racial passa a fazer parte da educação formal de Vitória de Santo Antão e de como as instituições de poder (Secretaria de Educação Municipal, escolas e conselhos), responsáveis por garantir a viabilidade das leis étnicas, compreendem sua participação nessa direção.

As dificuldades expostas pelos/as docentes, seja pela falta de conhecimento da legislação antirracista local, seja por não terem contato com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola, expõem as fragilidades de um Sistema Municipal de Ensino que não compreendeu a importância da EREER para a transformação social que tanto se deseja.

Um outro ponto importante, e ao que me parece imprescindível de ser colocado, está na forma como tratamos os dados coletados. Buscamos fazer essas análises à luz da Teoria da Afrocentricidade, que direcionou, por sua vez, o nosso entendimento sobre o modelo como a Educação das Relações Étnico-Raciais é proposta na cidade.

Encaminhando-nos para finalizar este estudo, acreditamos que seria salutar deixarmos algumas sugestões para a aplicação, de fato, da Educação das Relações Étnico-Raciais em Vitória de Santo Antão:

a) Análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino, fazendo com que os mesmos, se não existirem, passem a existir e estejam de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) locais, enfatizando a importância da EREER para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas;

b) Apoio por parte da Secretaria de Educação Municipal para que as coordenações pedagógicas possam criar estratégias metodológicas para desenvolver a Educação das Relações Étnico-Raciais em seus espaços;

c) Promoção de formações pedagógicas com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a EREER e, conseqüentemente, problematizar a diversidade como mecanismo de reflexão social;

d) Criação de uma matriz curricular para o componente História da Cultura pelo Conselho Municipal de Educação;

e) Garantir que os/as professores/as de História e História da Cultura tenham suporte para trabalhar a EREER em espaços de educação formal e não formal, possibilitando visitas a universos diversos como museus, viagens pedagógicas, palestras, acesso a materiais didáticos, entre outras coisas, que busquem contribuir para novas perspectivas de diálogos étnico-raciais.

Um aspecto profundamente significativo evidenciado por este estudo foi a constatação de que a inviabilização das políticas públicas de promoção da igualdade racial encontra raízes no modo como, tanto no cotidiano escolar quanto no convívio social, o povo negro é frequentemente silenciado. Essa prática silenciosa não apenas apaga vivências, mas também perpetua a invisibilidade histórica de um povo cuja herança e saberes deveriam ser pilares de nossa formação educacional e cultural.

Ao refletirmos sobre os conceitos de localização psicológica e agência, percebemos que um processo de ensino e aprendizagem fundamentado nos pilares da África como berço civilizacional e matriz de conhecimento é indispensável. Tal abordagem não apenas reposiciona educadores/as e educandos/as no cerne da construção de suas próprias histórias, mas também inspira um convívio humanista, pautado por valores que fortalecem o respeito e a valorização das identidades múltiplas que compõem o mosaico humano.

Como bem ensinou Paulo Freire, “de nada adianta ler corretamente a palavra se não sabemos como ler historicamente o mundo que nos cerca e todas as suas contradições intrínsecas”. Ler o mundo com profundidade é, portanto, um ato de resistência, mas também de libertação.

Esta dissertação, ao abordar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Sistema Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, cumpre um papel crucial ao trazer à luz os avanços e os desafios ainda presentes nesse processo. Mais do que uma análise local, ela se torna um convite à reflexão sobre as complexidades da educação brasileira e o imperativo de construir práticas pedagógicas que rompam com as barreiras do silenciamento e promovam a justiça social.

Em última análise, o trabalho aqui desenvolvido contribui para os estudos em Educação das Relações Étnico-Raciais, não apenas como registro de um movimento local, mas como um farol que aponta caminhos para a construção de uma educação mais equitativa, que reconheça, valorize e celebre a diversidade humana em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANGELOU, Maya; BASQUIAT, Jean-Michel. **A vida não me assusta**. Tradução de Anabela Paiva. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.
- APPLE, Michael Wayne. **Educação crítica: análise internacional**. Tradução de Vinicius Figueira. Alegre: Artimed, 2011.
- ARAGÃO, José. **História da Vitória de Santo Antão**. Recife: Centro de Estudos de História Municipal. Da “cidade” de Braga a cidade da Vitória (1626-1843) v.1. 1983.
- ARAUJO, Valmir. Teixeira de. Imprensa negra brasileira na internet. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 40. **Anais...** Intercom, Curitiba, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/157190-Texto%20do%20artigo-358069-1-10-20190715%20(1).pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.
- ARROYO, Miguel González. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: Pereira, Júlio Emílio Diniz; Leão, Geraldo (orgs). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzaléz. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma ideia. Tradução de Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Alice Carmo. v. 14. [S. l.]: Ensaios Filosóficos, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: A teoria de Mudança Social. Tradução de Ana Ferreira e Ama Mizani. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: A Teoria de Mudança Social. Chicago: African American Imagens, 2003.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin.

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**: The Theory of Social Change. [S.l.:s.n.], 2011a.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**: The Theory of Social Change. [S.l.:s.n.], 2003a.

Asante, Molefi Kete. **Afrocentricity**: The Theory of Social Change. 2. ed. Chicago: African American Images, 2003b.

Asante, Molefi Kete. **Being Human Being**: Transforming the Race Discourse. Chicago: African American Images, 2011b.

ASANTE, Molefi Kete. **Erasing Racism**: The Survival of the American Nation. 2. ed. [S.l.]: Editora Prometheus Books, 2012.

Asante, Molefi Kete. **Handbook of Black Studies**. [S.l.:s.n.], 2008.

Asante, Molefi Kete. **Kemet, Afrocentricity and Knowledge**. Trenton: Africa World Press, 1991.

BAIRROS, Luiza. **Nossos Feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995, p. 458-463. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16462/15034>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder**: Uma crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro. 2016. Tese (Doutorado) - São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [on-line]. n.19, p. 20-28. 2002. ISSN: 1413-2478.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Brasília, Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, Presidência da República, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9459.htm#art140%C2%A73](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm#art140%C2%A73). Acesso em: 05 abr. 2025.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de. **Liberdade:** rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In*: COSTA LIMA, I.; ROMÃO, J. (org.). **Negros e currículo.** Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. p. 55-75. (Série Pensamento negro em educação) n. 2.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. **Textos para o movimento negro.** São Paulo: Edicon, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Curricular.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curricular/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As Almas da Gente Negra.** Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DUNAWAY, David King. O Desenvolvimento da história oral nos Estados Unidos: a evolução rumo à interdisciplinaridade. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, jul./set. 2018.

ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. 18, p. 315-319.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

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

GEERTZ, Clifford. Estar aqui: de quem é a vida afinal? *In*: GEERTZ, C. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

Gomes, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602> Acesso em: 25 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: entre políticas e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set., 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; Moura, Maria Aparecida. Educação, ação extensionista e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: desafios e perspectivas. **Interfaces- Revista de Extensão da UFMG**, [s.], v. 2, n. 3, p. 147-158, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18959>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa e autor, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **IDEB 2019**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre missão, seu significado e sua metodologia. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.333–359.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e Educação: Um Olhar Afrocentrado para a Educação do Povo Negro**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MARQUES, Aline Carla Bilar, SILVA, Cláudia Vicente da. NEVES, Ciani Sueli. **Pedagogia da Resistência: A Lei 10.639/03 e sua implementação no município da Vitória de Santo Antão**. 2016. Monografia (Especialização em Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

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

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Niterói, UFF, n. 5, p. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. *In*: Nascimento, Elisa, Larkin. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, nº 11, nov. 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf) Acesso em: 25 abr. 2022.

NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.



PERNAMBUCO, **Parecer Conselho Estadual de Educação n.º 33/2003**. Criação e inclusão de disciplinas na educação básica ofertada por instituições integrantes dos Sistemas Municipais de Ensino e do Estado de Pernambuco, por determinação de Lei Estadual. Pernambuco, 2003. Disponível em: 33-2003.pdf Acesso em: 26 abr. 2022.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. *In*: NASCIMENTO, Elisa. Larkin. (org.). Afrocentricidade: **uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

REIS, Maria da Conceição dos. **O Projeto Camaragibe, Conta, Canta e Encanta e a Relação Prática Pedagógica e Cultura Popular**. 2004. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. *In*: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da meia noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. 6. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma nova Globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Editora Record, 2001.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Claudilene Maria. **Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Rafael Domingues. Educação e Consciência Histórica em Paulo Freire. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 161-170, jul./dez. 2014

THOMPSON, Edward Palmer. **A voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Decreto Municipal n.º 14.140**. Proíbe aulas presenciais nas escolas que fazem parte do Sistema Municipal de ensino da cidade da Vitória de Santo Antão, em decorrência da pandemia da COVID-19. Vitória de Santo Antão: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Lei Municipal n.º 3462/2010**. Cria o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Vitória de Santo Antão: Câmara

Municipal, 2010. Disponível em: Lei 3462-Sistema Municipal (1).pdf Acesso em: 26 abr. 2022.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Lei Municipal n.º 4001/2015**. Cria o Plano Municipal de Educação-PME vigência de 10 (dez) anos a contar da publicação desta Lei, na forma do anexo, em cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal c/c a Lei n.º 13.005 (Plano Nacional de Educação). Vitória de Santo Antão: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: CamScanner 02-24-2021 08.33 (1).pdf Acesso em: 26 abr. 2022.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Lei Orgânica do Município da Vitória de Santo Antão**. Vitória de Santo Antão: Câmara Municipal, 1990.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. **Resolução Conselho Municipal de Educação n.º 07/2011**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas. Vitória de Santo Antão: Secretaria de Educação Municipal, 2011.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA

**Pesquisa:** A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS COMPONENTES CURRICULARES- HISTÓRIA E HISTÓRIA DA CULTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS EM VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE.

**Objetivo:** Compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo aplicada nos componentes curriculares história e história das Culturas no Ensino Fundamental – Anos Finais, em Vitória de Santo Antão.

**Pesquisadora:** Cláudia Vicente da Silva

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



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### PERFIL DE IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Nome: idade: Sexo:

Escola: data da entrevista:

Tempo de serviço em Vitória de Santo Antão:

Escolaridade:

Disciplinas que leciona:

Cor/raça:

### QUESTÃO

Considerando o objetivo da pesquisa em Compreender como Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo aplicada nos componentes curriculares história e história das Culturas no Ensino Fundamental – Anos Finais, em Vitória de Santo Antão as

perguntas foram direcionadas para atender como a EREER surge no contexto educacional local:

#### **A- NÍVEL DE CONHECIMENTO E COMPREENSÃO SOBRE A LEIS ÉTNICAS**

1. Você conhece a Lei 10.639/03? Como a conheceu, foi no seu curso?
2. O que você entende por Educação para as Relações Étnico-Raciais?

#### **B- CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EREER**

1. Você conhece ou já teve contato com as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?
2. Você saberia dizer quando a EREER passou a fazer parte do currículo do SME de Vitória?

#### **C- LOCALIZAÇÃO DA EREER NA LEGISLAÇÃO ESCOLAR**

1. A EREER aparece nos currículos dos componentes curriculares de História e História das Culturas, se sim, de que modo?
2. O Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola contempla as questões étnico-raciais?

#### **D – COMO AS QUESTÕES SOBRE O POVO NEGRO SÃO TRATADAS NAS ESCOLAS DE VITÓRIA/PE**

1. Na escola em que você trabalha, as questões étnico-raciais são contempladas? Se sim, de que forma?
2. A EREER é trabalhada de forma interdisciplinar na sua escola ou fica só concentrada nos componentes curriculares história e história das culturas?
3. Na escola onde você trabalha se fala sobre o povo negro? Se sim, o que fala?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA

### Declaração de consentimento

- Li as informações contidas neste documento antes de assinar
- Confirmando que recebi uma cópia deste formulário
- Compreendo que sou livre para retirar minha participação da pesquisa em qualquer momento
- Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar como voluntário/a desta pesquisa

---

Assinatura do colaborador/a

---

Data e Local