

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA  
DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS**

**RAILDA NEVES SOUZA**

**A PERSPECTIVA AFROCENTRADA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CEUP: APÓS  
MAIS DE UMA DÉCADA DA LEI nº 10.639/03**

**CACHOEIRA – BA  
2016**

**RAILDA NEVES SOUZA**

**A PERSPECTIVA AFROCENTRADA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CEUP: APÓS  
MAIS DE UMA DÉCADA DA LEI nº 10. 639/03**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Curso do Programa de Pós-Graduação em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em História da África.

Orientador: **Profº Dr. Leandro Antônio de Almeida**

**CACHOEIRA – BA  
2016**

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

Souza, Railda Neves

S719p A perspectiva afrocentrada do ensino de história no CEUP: após mais de uma década da Lei n. 10.639/03 / Railda Neves Souza. – Cachoeira, 2016.

198 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida.

Coorientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alvez.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras, 2016.

1. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira – História. 3. Brasil. [Lei n. 10.639, 9 de janeiro de 2003]. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. II. Título.

CDD: 344

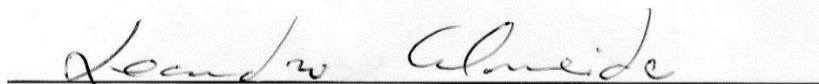
**RAILDA NEVES SOUZA**

**A PERSPECTIVA AFROCENTRADA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CEUP: APÓS  
MAIS DE UMA DÉCADA DA LEI n°10.639/03**

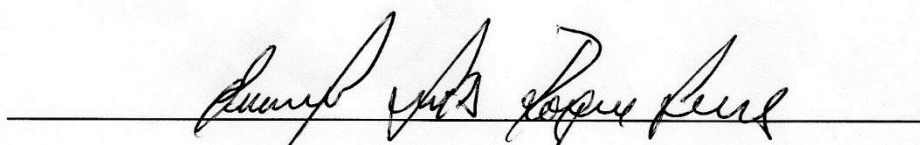
Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em História no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Cachoeira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**EXAMINADORES:**



**Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida (UFRB - Orientador)**



**Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares (UFRB - Examinador)**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marta Lícia Teles Brito de Jesus (UFBA - Examinador)**

**CACHOEIRA – BA  
2016**

Dedico este trabalho à ancestralidade, que de todo modo lutou e saiu plantando as sementes contra a invisibilidade e o processo de coisificação que a colonização procurou imputar ao povo negro. Ao meu pai Felipe Pereira Neves (*in memoriam*). A minha mãe, Patrocínia Borges Neves, por ter valorizado o estudo como forma de melhoria da vida. A minha amada filha, Maria Vitória, que tantas vezes ficou estudando ou apenas no sofá, em silêncio, enquanto eu escrevia e em outras me ouvia enquanto eu lia buscando sua compreensão do texto. À Camila, minha sobrinha a quem espero contribuir para o fortalecimento da consciência de mulher negra e forte que deve continuar vencendo as barreiras da invisibilidade. A essa gente pequena, minhas crianças e adolescentes lindos/as: Julia, Evelin, Heloisa, Maiane, Laís, Luís Felipe, Antonio Cesar, Rebeca, Matheus, Margarida, Gisele, Samara, Danilo, Daniel, Maria Clara, Felipe, Pedro Henrique, Maria Eduarda, Crislaiza, Crislaine, Kellany, Irlana, E. Caroline, Alice, Liz, Kadhi, Aísha, Davi, João, Miguel, Emily, Luan, Pedro, Ana Luiza, Alice e todos/as que haverão de saber que a diferença é o que nos iguala, que deverão crescer num mundo em que a escola tenha arrancado as páginas da educação monorreferencial na qual, quiçá, ninguém deverá sentir-se superior a ninguém.

## AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”  
(Jean de la Bruyere)

“Deus primeiro”, assim dizia a minha avó materna, então, a Ele me dirijo neste momento de agradecimento pela empreitada desta escrita, pelas noites e dias em que quase cheguei à exaustão e fui por Ele sustentada de forma verdadeiramente sobrenatural. Não teria outra explicação para o desejo de continuar que me vinha após cada dificuldade experimentada nessa itinerância de mulher negra, mãe, trabalhadora e pesquisadora. Obrigada, meu Deus, por tudo!

Se é verdade que nas vozes que escutamos existem ecos de vozes que emudeceram, quero então agradecer aos que vieram antes mim e arrumaram a mesa para que eu pudesse em volta dela, sentar e escrever, abastecer-me de víveres e saberes. Agradeço à ancestralidade que possibilitou esse momento.

Agradeço a minha mãe, Patrocínia, ou simplesmente Patu ou Dega, que me patrocinou a vida e deu-me a base necessária para que eu pudesse realizar esta empreitada e, que como não consegui cortar os cordões umbilicais de seus cinco filhos, todo dia perguntava “Esse negócio não acabou ainda não, é?”. A ela meu agradecimento especial.

Na pessoa do meu querido tio Roque, agradeço a toda a minha família pela compreensão das ausências; a meus irmãos Raimundo, Marinalva, Renilda e Marize, pelo inestimável apoio de sempre. Aos meus cunhados, pelos raros momentos de descontração em que ouvi “é uma que só estuda e outro que mais trabalha”; a minha cunhada Joelma pela constante colaboração levando e trazendo minha filha do curso; a minha sobrinha Tamires pelos momentos de entreatajuda digital.

Não posso deixar de agradecer à Míria, irmã emprestada que, por acréscimo, emprestou-me a sua tia Eunice (Didi) e sua prima Rita de Cachoeira e Muritiba respectivamente, que me hospedaram no Encontro Nacional de História e em evento do Mestrado. Agradeço a Luís e Ana Maria pela força na caminhada durante as transcrições. As minhas colegas e meus colegas do Uyara Portugal, do Centro Educacional São Felipe e da Crispiniano Ferreira da Silva, pela inspiração que me deram mesmo sem saber que o fazia. A todos/as os/as meus/minhas alunos/as de todos os tempos, razão pela qual procuro transformar a sala de aula em verdadeiro espaço de liberdade, contribuindo para o surgimento de uma

geração comprometida com a justiça e a equidade. Eu até gostaria, mas não posso nomeá-los aqui, daria um outro texto.

Meus mais sinceros agradecimentos aos/as professores/as de História, meus/minhas colegas de trabalho, que com carinho e compreensão concederam-me as entrevistas solicitadas, oportunidade em que alguns atrasaram seu horário de saída para estar me ajudando a tecer os fios com que ia desenhando as linhas deste texto e registrando nele os limites, as possibilidades de quem procura ter uma ação pedagógica inspirada pela da lei nº 10.639/03.

Não posso deixá-los de fora, quero agradecer a todos os meus/minhas colegas do mestrado pelos momentos de partilha, pelos risos que nos descontraíam, pelos almoços partilhados, pelo respeito à diferença, pela sensibilidade que nos conduziu até aquele lugar para consolidar o encontro marcado pelas gerações passadas. Particularmente a Sueli, com quem conversei demoradamente pelo telefone e *WhatsApp*, a distância não nos impediu de dividir os momentos de angústia e de desespero diante dos prazos; Vitória da Conquista ficava apenas a alguns números de distância, só bastava digitar. A Agla pela alegria de sempre, nos dizendo “Então...”; a Railma; Eliane; ao poeta da turma Flavio Marcio; a Fabio e a Danilo Fé, este com quem eu e Railma nos dirigíamos a Cachoeira e retornávamos para Feira de Santana em meio a muitas conversas, cansaço e risadas.

Agradeço às professoras Jaciara Neves e Solange pela solidariedade. À professora Irlate Cassia, pelo companheirismo de sempre, sem esse não sei se teria conseguido. Quero oportunamente agradecer aos que fazem trabalhos com competência inspiradora e o faço através das pessoas das professoras Simone Dias Oliveira e Maria Cristina Sampaio, raios de luz que estimulam aos que se propõem a aprender enquanto ensinam, entoando o canto da formação em serviço, na busca de superação dos limites e desafios impostos pelo novo tempo ao ato de educar. Agradeço também a Luanda, Carol, Dilzete, Sonia, Nelmira, Emília, Bela, à eterna professora Nacelice, a Marise, a Maiane, a Orlando Bitencourt pelas vibrações positivas e pela força de sempre. A Danilo Guerra, pela sensibilidade que, através das matérias de jornal, ajuda-nos a tornar visíveis as mazelas do preconceito racial. A Analice, Isabel e a todos/as os que com suas orações deram grandes contribuições.

Não posso encerrar esses agradecimentos sem pensar no grande mestre, o professor Dr. Antonio Liberac, pessoa pela qual tenho a maior deferência e que nem tem a noção exata do quanto admiramos sua força, coragem e ousadia ao contribuir com os traços que vão definindo um novo perfil na história da educação na Bahia.

Por fim, agradeço a professora Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves, ao meu orientador, o professor Dr. Antônio Leandro de Almeida, pela paciência, pelas conversas e pela oportunidade concedida com a experiência do Blog com os estagiários da graduação, oportunidade em que foi possível, em rede, estabelecer uma sinergia que enriqueceu a todos/as. A você o meu muito obrigada.

“A esperança é o pilar do mundo”  
(Provérbio Africano)

Valeu a pena esperar.



## RESUMO

Esta dissertação trata da Perspectiva Afrocentrada do Ensino de História, após mais de uma década de sua vigência. A pesquisa ganha corpo a partir de uma escola da periferia urbana de Feira de Santana. Os/as professores/as de história do ensino fundamental II, são os principais interlocutores da pesquisa. A escolha dos professores de história foi inspirada no texto legal e por inserir no currículo o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira. Aqui, apresentam-se também aspectos da tradição comercial de Feira de Santana e o progresso por ela vivido que implicou mudanças na rotina de vida de uma parcela da população invisibilizada. É da nova realidade de vida dessa parcela da população que surge a escola desta pesquisa, o CEUP. A pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica deu forma ao texto aqui apresentado. As entrevistas deram visibilidade aos esforços, limitações, superações e avanços realizados em direção a realização de um ensino de história na perspectiva da proposição legal. Este é um trabalho de relevância, haja vista a forma como os afrodescendentes negros, presentes na escola são enxergados pela mesma, pela forma como apresenta as nuances do racismo em seu interior, resultado da cultura hegemônica que insiste em permanecer, em detrimento da presença das chamadas culturas negadas, que querem se afirmar em seu interior, não obstante aos processos de negação próprios dos que vivem os resultados da diáspora africana. Essa afirmação se dá através de ações, na maioria das vezes isoladas ou outras poucas vezes coletivas. Porém seus efeitos têm sido percebidos embora de forma tímida, haja vista os mais de dez anos da lei nº10.639. O presente texto apresenta uma estrutura de seis capítulos que buscou descrever e transcrever de forma densa os processos que durante o trajeto apresentaram as sutilezas do preconceito presente na escola e a luta para a qual foram chamados/as os/as professores de história com o advento da legislação que versa sobre o ensino de África e afrodescendência.

**Palavras-chave:** Lei nº 10.639/03; História e Cultura afro-brasileira; Escola; Afrocentrada.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the Afrocentric perspective of History teaching, after more than a decade of its operation. The research takes form from a school of the peripheral area of Feira de Santana. The History teachers of elementary school are the main interlocutors of this research. The choice of history teachers was inspired by the legal text and by the insertion of African and AfroBrazilian History and Culture in the curriculum. It also presents aspects of commercial tradition of Feira de Santana and its progress that resulted in changes in the routine of a portion of the population which became invisible. It is from the new reality of life in this part of the population that comes this research to the school CEUP. The qualitative research of ethnographic inspiration shaped the text presented here. The interviews gave visibility to the efforts, limitations, overruns and progress made towards the realization of a history teaching in view of the legal proposition. This is an important work, given the way the black African descent present in school are viewed by it, by the way it presents racism inside the school, the result of hegemonic culture that insists on being at the expense of the presence of negated cultures that want to say something, despite the denial of themselves. This statement is through actions, most of the time isolated a few other times collective. But its effects have been perceived though timidly, given the more than ten years of the law number 10.639. This paper presents a five-chapter structure that sought to describe and transcribe densely processes that presented the prejudice in school and the struggle for the called History teacher with the advent of the legislation that deals with the education of Africa.

**Keywords:** Law 10.639/03; History and African-Brazilian culture; School; Afrocentric.

## **LISTA DE SIGLAS**

- AC** – Atividade Complementar
- CEUP** – Colégio Estadual Uyara Portugal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN's** – Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais.
- CIS** – Centro Industrial do Subaé
- ERER** – Núcleo Educação para as Relações Etnicorraciais
- FRENEF** – Frente Negra Feirense
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INTERURB** – Companhia de Desenvolvimento Urbano e Articulação Municipal
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- NERCEUP** – Núcleo de Estudos Etnicorraciais de Colégio Estadual Uyara Portugal
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- SEPROMI** – Secretaria de Promoção da igualdade racial
- UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Oficina de Identidade Negra na Roda de Conversa .....	25
<b>Figura 2</b> – Praça João Pedreira .....	51
<b>Figura 3</b> – Avenida Conselheiro Franco .....	52
<b>Figura 4</b> – Feirinha do Tomba – Feira de Santana-BA .....	54
<b>Figura 5</b> – A Feira Livre .....	55
<b>Figura 6</b> – Igreja dos Remédios .....	56
<b>Figura 7</b> – Casarão Olhos d’água .....	57
<b>Figura 8</b> – Interior do Colégio Estadual Uyara Portugal.....	59
<b>Figura 9</b> – Bairro Sérgio Carneiro – Feira de Santana – BA.....	61
<b>Figura 10</b> – Parte Interna da Escola Pesquisada .....	64
<b>Figura 11</b> – Atividade sobre África .....	76
<b>Figura 12</b> – Comidas Típicas .....	77
<b>Figura 13</b> – Desfile da Beleza Negra .....	79
<b>Figura 14</b> – Oficina de Identidade Negra do CEUP .....	105

## SUMÁRIO

<b>AS EXPERIÊNCIAS QUE SUSCITARAM O DESEJO DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>1 APORTES TEÓRICOS .....</b>	<b>36</b>
<b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>42</b>
<b>3 O AMBIENTE DA PESQUISA.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 O contexto do surgimento da lei nº10.639/03 .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 História da cidade onde localize-se o CEUP.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 O contexto que forja o CEUP .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.1 Dos barracos da Avenida Anchieta para o Conjunto Sérgio Carneiro: a relocação.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.2 O novo endereço dos antigos moradores da Avenida Anchieta: minhas vivências entre eles antes da docência .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3.3 Conhecendo o CEUP e os personagens que lhe conferem a vida .....</b>	<b>66</b>
<b>3.3.4 Datas pontuais como pretexto pedagógico: exercitando a perspectiva afrocentrada.....</b>	<b>74</b>
<b>4 - PERFIL DOS PROFESSORES .....</b>	<b>82</b>
<b>5 - OS/AS PROFESSORES/AS E A PALAVRA: A VIVÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>85</b>
<b>6 (IN)CONCLUSÃO.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

## AS EXPERIÊNCIAS QUE SUSCITARAM O DESEJO DA PESQUISA

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

(Paulo Freire)

As políticas de ações afirmativas que ocorreram no campo da educação brasileira, nessa primeira metade do século XXI, suscitaram importantes mudanças e reflexões no campo do ensino aprendizagem. Essas políticas são resultado de demandas históricas, dentre elas situa-se a luta pela educação formal que encontrou ressonância nos dias atuais. Nesse novo cenário, novos atores entram em cena e forjam realidades que exigem transformações na forma como se realiza o processo de ensino e aprendizagem. Uma importante conquista, fruto da luta em torno das ações afirmativas, é a lei nº 10.639/03 que figura como elemento motivador dessa pesquisa, por inserir no currículo do ensino público e privado o estudo do conteúdo de História e Cultura da África e Afro-Brasileira.

A lei nº 10.639/03 é resultado da luta contra o racismo e pela equidade, de modo especial na escola, e traz a possibilidade da apresentação do povo negro como protagonista da história, apresentando-o como sujeito de resistência e contribuinte ativo na formação da sociedade brasileira. As portas abertas pela lei, resultado da luta do povo negro, torna possível apresentar seu protagonismo e retirá-lo da condição de eterna vítima do sistema opressor que marcou nossa história.

Destaco que, neste trabalho, por uma decisão política, não faço menção direta e sistemática a lei nº 11.645/08, que complementou a lei nº 10.639/03. Optei por mencionar, repetidas vezes, a lei nº 10.639/03 visto ter sido ela, enquanto aparato legal, a pioneira na abertura das portas enferrujadas pelo silêncio que invisibilizou o povo negro. Foi ela que de forma explícita, ao tratar da inserção do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, causou incômodos por denunciar/reconhecer o racismo em vigor na sociedade brasileira, fortalecido pelo mito da democracia racial.

Pensar em política de ação afirmativa, na perspectiva da educação, implica, entre outras situações, contribuir para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico, para uma educação voltada para o respeito à diferença e para a percepção de que o mundo é plural. E o cumprimento ou as tentativas de cumprimento dessas demandas apresentadas pela lei nº 10.639/03, mesmo após mais de dez anos de sancionada, não se

realiza fora de campos de tensões ou conflitos no interior da escola. Essa realidade tem exigido ações pedagógicas diferenciadas e professores qualificados, de modo que possam responder às demandas históricas dos dias atuais, valorizando a diversidade e promovendo o respeito à diferença. Conforme dito anteriormente, a lei nº 10.639/03 representa na escola uma oportunidade efetiva de luta contra a discriminação racial e toda sorte de preconceito. Efetivá-la não representa mera obediência ao texto legal, mas a possibilidade de conferir ao outro subalternizado o direito à história que lhe foi negada, apesar da resistência que o fez chegar aos nossos dias. Não obstante a lei e todas as implicações resultantes de seu surgimento, precisamos reconhecer que o terreno sob o qual se erguem essas novas demandas é extremamente movediço, delicado. Isso porque trabalhar a questão etnicorracial numa sociedade que se diz viver sob o primado da democracia racial, ao mesmo tempo em que a grande maioria da sua população encontra-se ausente nos diferentes espaços de poder, quase sempre invisibilizada em seu cotidiano e sem condição de reconhecer sua identidade étnica, exige de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem um grande esforço em direção à compreensão dos limites da escola. Também exige o entendimento da escola como um lugar plural, apesar das práticas hegemônicas que historicamente negaram e silenciaram outras/diferentes presenças em seu interior. Além disso, o esforço se dá em direção ao reconhecimento da forma como se realiza a prática pedagógica que deverá implementar uma educação de qualidade numa perspectiva afrocentrada, na qual nenhum tipo de indiferença ou acepção poderá acontecer.

A perspectiva trazida pela lei nº 10.639/03 fortalece a necessidade de mudanças profundas no universo da escola, haja vista o modelo hegemônico que marca sua existência e que é pautado principalmente em padrões europeus de ensino e aprendizagem, estabelecido pela camada dominante desde o período colonial. Os saberes dos outros não são contemplados, os outros são obrigados a enquadrar-se no modelo estabelecido e anular seus saberes. Nele, a ausência de autonomia dos sujeitos envolvidos é algo preponderante. A possibilidade de alteração desse modelo pode promover o reconhecimento das dificuldades, do desafio que isso representa diante do paradigma monorreferencial. É nesse contexto de reconhecimento da existência de desafios, que se situa a preocupação com as possibilidades, com as indiferenças, com os limites, com os silêncios, que devem ser reconhecidos pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a partir do horizonte desenhado pela lei aqui em destaque, apesar de passado mais de dez anos de sua existência.

Para Araújo e Giuliani (2015, p.221), “passada mais de uma década de criação da Lei 10.639/03, ela ainda não se efetivou de fato na maioria das escolas brasileiras [...]”. Essa

afirmação pode ser situada no campo dos desafios a que me referi anteriormente. E, por mais desafiador que seja estudar a relação entre o Ensino de história e a Educação para as relações etnicorraciais, debruçar-me sobre essa demanda é o que pretendo ao investigar entre os professores de História do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Uyara Portugal (CEUP), a perspectiva afrocentrada<sup>1</sup> do ensino de história, com o advento da lei nº 10.639/03, nos turnos matutino e vespertino, estudo realizado no ano de 2015 e na primeira metade do ano de 2016 na cidade de Feira de Santana, escola onde atuo como docente há quase duas décadas.

Além do exposto acima, a lei aqui em evidência representa uma possibilidade de honrar os compromissos assumidos pelo Brasil, inclusive a nível internacional, em relação à eliminação da discriminação racial e intolerâncias correlatas. Dessa forma, ela é altamente relevante, independente da ascendência étnica dos sujeitos presentes nos diferentes espaços da sociedade. Apesar disso, parece grande a lacuna existente na escola em relação a tão importante conquista do povo negro. Nesse contexto de reconhecimento de avanços que geraram conquistas como a lei nº 10.639/03 e, paradoxalmente, da existência de entraves à sua efetivação de fato, surge o seguinte questionamento: o que mudou nas aulas de História do CEUP após mais de uma década de sancionada a lei nº 10.639/03? Quais os limites e possibilidades na construção de uma perspectiva afrocentrada no ensino de história? O objeto dessa pesquisa é, portanto, a prática pedagógica dos professores de história do CEUP no contexto da lei nº 10.639/03.

Desse modo, considerando o fato de que os professores são resultado de uma educação eurocêntrica<sup>2</sup>, algumas respostas possíveis à questão posta seriam, talvez, a falta de formação da maioria dos docentes acerca da História da África, ignorada nos currículos acadêmicos durante a graduação, o que dificulta a abordagem do tema da diversidade étnica na sala de aula, devido às tensões que essa discussão costuma provocar. Ou, ainda, o processo de negação e/ou autonegação que impede historicamente a valorização de si na condição de sujeitos inseridos no contexto da diáspora africana. Uma outra possibilidade de resposta reside na crença da existência de uma suposta democracia racial, a qual impede o reconhecimento do racismo que ainda impera na sociedade brasileira. Afinal, como tratar ou combater o preconceito, através da prática pedagógica, se ele não existe? A “existência” da democracia

---

<sup>1</sup> Chamamos, aqui de Afrocentrada a inserção e valorização de ementas da cultura afro-brasileira no processo de ensino e aprendizagem.

<sup>2</sup> A educação eurocêntrica é aquela que possui a tendência de tomar como parâmetro as sociedades europeias, levando em consideração a aparência dos indivíduos, a cultura, costumes, religião, artes, ciências etc., considerando-as superiores em relação àqueles que não se encaixam nestes padrões.



racial pode impor limites a uma prática mais efetiva em relação a observância da lei, apesar de muitos estudantes, grande parte deles negros/as estarem, direta ou indiretamente, inseridos em diversas situações de exclusão e violência. Nesse contexto, esta pesquisa objetiva em sua essência identificar na fala dos/as professores/as de História do CEUP, ensino fundamental II, a perspectiva afrocentrada em sua prática pedagógica, após mais de uma década da legislação que versa sobre o ensino de Cultura e História da África e Afro-Brasileira (lei nº 10.639/03). Também foi objetivo, aqui verificar um possível ou possíveis entraves à efetivação da lei, examinar quais os limites e possibilidades para se construir um ensino numa perspectiva afrocentrada e identificar como a escola insere em seu cotidiano as indicações de uma educação para as relações etnicorraciais.

Além disso, não pude deixar de registrar as condições objetivas que me estimularam a pesquisar a temática aqui em destaque. Na condição de mulher negra, professora e mãe, reúno experiências que considero importantes e que gradativamente despertaram a necessidade de pesquisar sobre a questão etnicorracial. Reconheço-me, portanto, como pesquisadora implicada diretamente com a pesquisa. Trago as experiências da diáspora, no sentido da negação a que fomos submetidos e das inúmeras tentativas de desqualificação, embora, algumas vezes, muito sutis ou silenciosas. Essa experiência me fez o tempo inteiro pensar em alternativas de sobrevivência em meio às adversidades, sem nunca perder de vista a consciência de que a educação seria extremamente relevante nessa empreitada. Essa busca por alternativa, algo comum aos negros da diáspora, transcendeu a minha individualidade e por isso me tornei professora, e, não por acaso, professora de História. Provavelmente por crer na educação como alternativa para superação dos entraves históricos, ao me tornar professora nesta escola, ministrava aulas em alguns sábados, quando ainda não havia sábados letivos, junto com o professor de matemática Alberto Ramos, hoje aposentado. Esporadicamente contávamos com a colaboração de outros colegas.

Como mulher negra, mãe e professora, não me vejo fora das dores dos tantos “nãos”. Nas minhas itinerâncias no interior da família e nos diversos espaços onde transito, vivi, experimentei, fui solidária com vítimas de sentimentos causados pelas dores silenciosas ou silenciadas do cotidiano, percebi os conflitos derivados da estética negra, manifestados entre negações e tentativas de afirmações identitárias, desde a mais tenra idade. Ouvi expressões como: “Mãe, é difícil ser diferente” ou “se eu pudesse, mudava esse cabelo”, ou ainda “Vou mandar minha mãe me pintar de corretivo para ficar branca”, frase dita por uma criança que havia acabado de chegar de uma escola de séries iniciais. Estas e outras situações me fizeram questionar o papel da escola frente a uma realidade que considero muito perversa. Nessas

circunstâncias, fortalece-se em mim o desejo de reconhecer ou identificar as configurações que as permanências históricas assumem no contexto apresentado neste texto.

Integrar a questão etnicorracial aos conteúdos discutidos na escola deverá apresentar benefícios tanto para quem ensina, quanto para quem aprende, haja vista a possibilidade do reconhecimento de possíveis entraves. Essa mudança de paradigma poderá, quiçá, contribuir significativamente para melhorias na prática pedagógica.

Nessa investida, faço da escola onde atuo como professora de História há quase duas décadas, o espaço privilegiado da minha pesquisa. E, também por isso, dedico a ela um capítulo, no qual faço uma descrição da estrutura e dos sujeitos presentes em seu interior. Na escola, na sala de aula, lugar cheio de significados, dou sentido a minha opção em ser professora. Embora tenha vivido por um tempo, no noturno, a experiência em gestão, a sala de aula, de modo particular, é o lugar onde me realizo entre errâncias e aprendências enquanto educadora. Nessa escola aqui em destaque, a maioria quase absoluta dos educandos/as é fenotipicamente formada de negros/as e vivem diversas situações de exclusão e violência comuns à maioria das periferias do Brasil. É também nela que diferentes conflitos, ausências e silenciamentos se apresentam.

Na tentativa de vencer silêncios e invisibilidades, realizei oficinas com estudantes buscando revigorar a autoestima, utilizando personalidades negras, nacionais e internacionais, cujas histórias de vida servem de referência e incentivo. A publicação de matérias em jornal de circulação municipal, sobre a temática etnicorracial com trabalhos realizados na escola, foi e é, quando possível, outro expediente que costumo utilizar para vencer as barreiras do invisível. Na escola, antes da lei nº 10.639/03, experimentei muitas vezes o sentimento de solidão pedagógica, em relação à temática em questão, quando trabalhava sozinha conteúdos relativos ao tema aqui em destaque. Tenho procurado estabelecer diálogos na tentativa de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de forma mais efetiva, na perspectiva da educação para as relações etnicorraciais. Apesar disso, é possível perceber que ainda vivemos situações que revelam dificuldades na implementação da referida lei. Desse modo, esta pesquisa é relevante por conta do esforço de compreensão do contexto em que se inserem a prática pedagógica e a legislação que estimula o estudo da questão etnicorracial, por pretender apresentar algumas reflexões que deverão contribuir para o processo de abertura das portas enferrujadas pelos silêncios que desqualificaram o povo negro, ao desconhecer suas habilidades e negar sua humanidade. Estimular a reflexão implica a construção de ações que deverão valorizar a diversidade étnica, estimular o respeito à diferença, à solidariedade e colaborar para o reconhecimento da escola como um espaço real de luta contra o racismo e

discriminação que atingem, particularmente, a população negra, promovendo um espaço de emancipação, independente da ascendência étnica dos sujeitos nela envolvidos.

A escola é um espaço privilegiado para a superação do racismo e a ausência de discussões efetivas em seu interior causa incômodos. A escola é um lugar de história(s), dela se traz memórias, daí a necessidade de repensá-la enquanto espaço de formação que, por ausentar de seu currículo a vida da maioria daqueles que a compõem, especialmente em instituições públicas e em realidades periféricas, pode tornar-se um lugar de sofrimento. E, como a lei mobiliza questões que estão para além da sala de aula, discutir os entraves e possibilidades de sua implementação efetiva e, portanto, de uma perspectiva afrocentrada no ensino, é extremamente relevante, pois essa discussão coloca em evidência sujeitos e culturas historicamente negadas, o que demanda a descoberta de novas práticas em relação ao desenvolvimento da compreensão do novo processo trazido à tona pelo que preconiza a lei e o reconhecimento dos novos atores em cena na trama da história. A escola é o lugar por excelência que deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do(a) estudante, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

Nesse contexto de novidades trazidas pela lei nº 10.639/03 e reconhecendo limites para avançar em algumas situações dentro e fora da escola, acerca da falta de respeito à diferença e do preconceito racial, frequentei, durante um ano, um curso de formação oferecido pela secretaria municipal de educação de Feira de Santana, intitulado Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Fiz o repasse para outros professores dos aspectos fundamentais do que aprendi no curso, realizei conversas/debates/discussões em algumas escolas e procurei, junto com outros colegas da escola desta pesquisa, fundar um núcleo de estudos etnicorraciais do Colégio Estadual Uyara Portugal, o NERCEUP. Porém, por conta dos limites da realidade histórica do momento, não chegamos a cumprir com o programa organizado para o núcleo de estudos. Esse episódio tornou ainda mais latente em mim o desejo de estudar, de investigar com mais intensidade as questões que envolvem a educação para as relações etnicorraciais em nossa sociedade e particularmente na escola. Participei de grupo de estudos na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, com a professora Maria Cristina Sampaio, o professor Oto Agra e outros/as interessados/as no estudo da questão etnicorracial. Procurei realizar diversas leituras relacionadas à temática, dentre as quais, estaco nesse momento: Silva (2005), Munanga (1999), Gomes (2006), A. Silva (2000), Candau (2003). Entre outras itinerâncias em relação à formação em serviço, fiz seleção para o Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, objetivando me qualificar e auxiliar outras pessoas para o enfrentamento das demandas cotidianas. Afinal,

parafrazeando Freire (1996), sem a curiosidade que nos inquieta não acrescentamos nada ao mundo.

No mestrado, percebi o quanto precisamos aprender e socializar os aprendizados adquiridos, particularmente na perspectiva etnicorracial, dadas as nuances que camuflam a realidade. Iniciei o curso querendo trabalhar a questão da identidade do estudante negro na escola, embora esta estivesse diretamente relacionada à atuação do/a professor/a. A caminhada na academia, na escola, o debate com colegas solidários/as e as conversas com o orientador me oportunizaram repensar o tema e direcioná-lo para a prática pedagógica do/a professor/a, devido à formação monorreferencial e eurocêntrica que teve, o que dificulta no auxílio, na valorização ou positivação da identidade étnica dos educandos negros, da sua autoestima.

Decidida a fazer a itinerância de pesquisadora, passei a fazer o levantamento de trabalhos realizados sobre a lei nº 10.639/03. Hoje, existe uma quantidade expressiva de trabalhos realizados com a temática apresentada pela lei nº 10.639/03, em diversas universidades e com diferentes focos. Daí a impossibilidade de apresentar todos aqui. Através da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi possível constatar a diversidade de pesquisas que envolve a lei nº 10.639/03, pois ao realizar uma busca sobre a lei, o site da Biblioteca acusou a existência de 127 dissertações e 29 teses sobre essa temática. Esse levantamento ainda mostrou que essas produções acadêmicas foram realizadas em 30 universidades/faculdades diferentes, entre elas a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e datam do período entre os anos de 2005 e 2015.

Ainda em relação ao levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pude observar que a maior parte dessas dissertações e teses se encontra ligada à área de Pós-graduação em Educação, porém existem exceções, como no caso da dissertação de Vânia Alves da Silva, intitulada “ A implementação da lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico”, que foi apresentada ao Mestrado em Linguística da Universidade de Brasília, ou como a tese de Patrícia Flavia da Silva Dias Moreira, intitulada “A Bioquímica e a lei federal nº 10.639/03 em espaços formais e não formais de educação”, que foi apresentada ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia.

Dentro desse levantamento, levando em conta a questão do Ensino de História, pode-se destacar a dissertação de Bruna Maria Cristina da Silva Mota, na qual a autora busca avaliar o Caderno do Professor da disciplina de História, das três séries do Ensino Médio, o

qual pertence ao currículo oficial preparado e distribuído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo aos docentes da rede pública de ensino. Em sua análise do Caderno do professor, a autora busca explorar percepções de currículo e alguns aspectos da história da África e afro-brasileira, visando mostrar que a história, a cultura, os costumes, as religiões africanas e afro-brasileiras são comumente apresentadas de maneira preconceituosa e negativa, que são de fato diferentes dos padrões europeus, mas nem por isso inferiores (MOTA, 2014).

No que se refere à questão da formação de professores em relação à lei nº 10.639/03, o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apresenta cinco trabalhos sobre o tema, sendo três teses e duas dissertações. As dissertações de Luís Claudio de Oliveira e Janine Alessandra Perini trabalham com o tema da formação do professor, porém cada um dos autores segue uma linha específica de pesquisa, assim como os autores das teses.

No resumo da sua dissertação, Oliveira deixa claro que tem como objetivo averiguar as representações do universo mítico-religioso de matriz africana na formação de professores, através das observações participantes em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, visando perceber se existem barreiras à aplicação da lei nº 10.639/03 e se essas limitações diminuiriam as ações voltadas para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em face de limites de natureza ideológica e dos discursos e atos, intencionais ou não, desses professores que formam novos professores (OLIVEIRA, 2010).

Já Perini, na sua dissertação, busca investigar de que maneira os conteúdos veiculados no site da comunidade quilombola do Vale do Ribeira podem auxiliar a formação continuada dos professores de artes visuais, visando à implementação das mudanças pedagógicas no contexto da lei nº 10.639/2003, tentando, ainda, contribuir para o aumento e a continuidade dos debates acerca da inserção educacional do aluno afrodescendente, na aplicação da referida lei e na valorização dos conteúdos etnicorraciais (PERINI, 2012).

Na tese de Benjamin Xavier de Paula, o autor tem como objeto de estudo a formação continuada de educadores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia-MG, analisando os anos de 2003 até 2008, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e as suas disposições correspondentes. Ele busca tentar compreender quais foram os impactos que essa formação teve na significação/ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores e, como estes repensaram seus valores, revigoraram os sentidos para a sua prática, intervirem nos processos de organização

pedagógica e curricular nas escolas onde lecionam, à luz destas experiências. Ele conclui no seu trabalho que a formação continuada possibilitou às docentes que participaram dessa experiência enfrentar as práticas racistas no ambiente da escola, rumo a uma educação positiva das relações raciais e a construção de uma escola plural (PAULA, 2013).

Seguindo uma linha um pouco diferente, Maria Cláudia C. Ferreira traz em sua tese a análise da experiência de formação em história, na modalidade EaD de professores-leigos da educação básica de quatro Estados do Nordeste (Ceará, Bahia, Maranhão e Sergipe), contemplados pelo Programa Pró-Licenciatura II, financiado pelo Ministério da Educação, graças ao consórcio firmado entre a PUC do Rio de Janeiro e a UERJ, entre os anos de 2006 e 2010. Sendo o objeto do estudo verificar a aplicabilidade da lei nº 11.645/08, antes lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos públicos e privados, nos diferentes níveis de ensino de todo o país. A autora conclui que, apesar do empenho dos docentes formadores e dos professores-cursistas em se abastecerem de saberes e práticas concernentes aos temas relacionados à lei, houveram fatores que limitaram a profissionalização, como a modalidade a distância, a falta de conhecimento sobre o tema e a questão da disponibilidade de tempo dos professores-cursistas (FERREIRA, 2013).

Eliane Regina Martins Anselmo, investiga em sua pesquisa o modo como os discursos da legislação e da estatística produzem efeitos na formação de professores – estabelecendo um modo de tratar o tema etnicorracial na escola. Para realização da pesquisa, ela se utilizou da análise documental de diferentes leis, programas, projetos, diretrizes e demais documentos orientadores do Ministério da Educação, via Secretaria da Diversidade e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, bem como o exame da proposta de formação de professores elaborada pelas secretarias municipais de educação de Novo Hamburgo e São Leopoldo, voltadas à implementação da lei nº 10.639/2003 que determina a inserção da temática etnicorracial no currículo escolar. Finalizando, a autora mostra a legislação como uma prática que valida as ações do governo, a solidificação de políticas de ações afirmativas para educação e a formação de professores como uma prática resignada pelos discursos governamentais (ANSELMO, 2015).

Nesse levantamento das produções acerca da temática em evidência, citamos também a Dissertação de Mestrado de Rosângela Souza da Silva, com o título “Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana – Bahia”, apresentada em Salvador em 2005, na UNEB. A

professora trabalha com a questão do racismo na sala de aula numa escola de magistério em Feira de Santana e sua pesquisa coaduna, entre outras, com a ideia de que as instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras da concepção de mundo dominante. E segue, a partir das entrevistas realizadas com professores/as, demonstrando as mazelas do racismo, o qual faz com que sujeitos importantes permaneçam indiferentes e omissos diante de práticas racistas, sendo, dessa forma, “vítimas” e “algozes” de um passado escravista que determinou a desumanidade do negro.

Entre outras afirmações a autora deixa claro que: Há muito o que se fazer, os estudantes e professores, a escola e todos os seus agentes pedagógicos “agonizam” diante da responsabilidade de lidar com tantas vozes (SOUZA, 2005, p.110). A autora reconhece que os saberes eurocêntricos invadem outras dinâmicas que compõem a realidade da formação da história e cultura brasileiras.

Ainda nesse contexto de identificação das produções relacionadas a lei nº 10.639/03, quero destacar a dissertação da professora Maria Cristina de Jesus Sampaio, tanto pela importância acadêmica da sua pesquisa, quanto pelo fato de ser professora numa das escolas de sua pesquisa e ter percebido seu esforço em contribuir significativamente com a vida dos sujeitos que fazem a história da região destacada em sua pesquisa. Em seu trabalho a autora avalia questões sobre o Currículo Vivido, Práticas Pedagógicas e a Materialização da lei nº 10.639/03 em três escolas municipais da comunidade Matinha dos Pretos, em Feira de Santana na Bahia, em (co)relação com os repertórios da cultura negra local. No decorrer da pesquisa, ela tenta compreender questões relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e em espaços da comunidade analisando as possibilidades e escolhas para a materialização da lei nº 10.639/03 dentro desse contexto (SAMPAIO, 2013).

A professora Maria Cristina, em seu trabalho com escolas da Matinha dos Pretos, área rural de Feira de Santana, mostra a beleza do reconhecimento dos elementos afrodescendentes na escola e em seu entorno. O diálogo que ela apresenta, através da prática dos professores, demonstra ser possível fazer acontecer a ligação entre currículo e cultura local, sendo isso algo primoroso. Ela dá provas, importantes, de que currículo é vida e que não o enxergar como tal é uma imposição colonial. Seu foco são os repertórios culturais na perspectiva da lei nº 10.639/03.

A pesquisa sobre a perspectiva afrocentrada do Ensino de História no CEUP, além de ter como foco uma escola de periferia, apresenta aspectos relativos ao crescimento urbano de Feira de Santana, que constrói realidades cujas histórias se confundem com o surgimento da escola aqui em destaque.

A constante busca pela associação ente prática e teoria, ou entre as leituras realizadas, a fala dos/as dos/as professores/as e a percepção da realidade enquanto pesquisadora implicada na pesquisa, permite situar aqui o relato de duas situações pontuais que dão uma ideia mais precisa do que chamamos de conflito. Ao se planejar uma atividade alusiva ao dia da Consciência negra, temos em mente a ideia de trabalhar a importância da luta pela liberdade e o preço que muitos pagaram e pagam para que haja liberdade ainda em nossos dias, reclamando participação em instâncias de poder, exigindo o respeito aos direitos de cada um entre outras situações. Em relação à exigência do respeito aos direitos, a narrativa de uma estudante do CEUP, fenotipicamente negra, durante uma atividade alusiva a consciência negra, parece bastante ilustrativa. Durante um depoimento de vivências experimentadas no cotidiano, a estudante relatou uma situação de constrangimento a que foi submetida por duas senhoras brancas, ao impedirem a sua entrada no elevador do prédio onde ela trabalhava como empregada doméstica. A estudante teve a oportunidade de falar sobre a dor experimentada naquela oportunidade. Não obstante a isso, alguns/as professores/as entendem como desnecessário se trabalhar a questão da consciência negra, porque o que importa é a consciência humana. Posturas como essas, que a princípio devem ser respeitadas, devido ao tipo de educação que tivemos, revelam de forma explícita o conflito no interior da escola ao se trabalhar as questões relacionadas à questão etnicorracial.

A exposição de ponto de vista favorável a ideia de se trabalhar apenas sob o prisma da consciência humana, em alguma medida, expressa a permanência do paradigma da democracia racial. Essa tentativa de anulação da questão racial nos faz reconhecer, entre outras oportunidades, que nenhuma atrocidade na história foi maior que a empreendida contra os africanos com o advento do tráfico e da escravidão, portanto fazer memória a questões como essas, é cuidar para que não voltem a acontecer. Menosprezar essa realidade é, de alguma forma, minimizar o significado do flagelo da escravidão e suas consequências para os povos da diáspora.

Outro aspecto interessante na escola, que não pode ficar fora do nosso registro, é a ausência de recursos imagéticos que revelem o respeito e reconhecimento da presença do povo negro na escola, quando o próprio Projeto Político Pedagógico atesta a existência de uma maioria de estudantes negros em seu interior. Essa realidade revela a existência de conflito silencioso. A ausência dessas imagens acabam negando a presença daqueles cujos corpos revelam, na cor da pele, o seu endereço de origem. Ao mesmo tempo, essa ausência revela o paradigma eurocêntrico e monorreferencial que ainda marca as páginas da história da nossa educação. A não valorização da estética pode ser, de certa forma, identificada numa



situação ocorrida após a realização de uma oficina sobre Identidade negra. Na pequena sala de vídeo, onde realizei a oficina com o tema: Identidade negra na roda de conversa, foram colocadas imagens de personalidades negras cujas histórias de vida serviram e/ou servem de estímulo para os negros que vivem a experiência da diáspora. As imagens estavam em papel no tamanho A4, coloridas e com as devidas identificações. Embora outra professora de história tenha utilizado a mesma decoração como oportunidade didática, as imagens foram retiradas aleatoriamente e sequer foram guardadas. Não se sabe o paradeiro das mesmas. A retirada dessas imagens representa o que chamamos de não lugar. Como disse Munanga (2012), em entrevista à Revista Fórum “o silêncio faz parte do racismo brasileiro”. E aqui acrescentamos: é um elemento revelador de conflitos.

**Figura 1** – Oficina de Identidade Negra na Roda de Conversa



Fonte: Acervo da autora

Repensar a dinâmica da escola em relação às ausências, implica também reconhecer que a “inferioridade” relacionada ao negro precisa ser desconstruída, implica descartar as ideias de padronização, bem como de desigualdade. Há, nesse contexto, uma necessidade premente de se fortalecer, também a partir da escola, a construção de uma imagem positiva do negro, haja vista os estigmas negativos que lhes são impostos. O orgulho negro é de fundamental importância (MUNANGA, 2012). E, como o corpo revela nosso endereço de origem, ele nos anuncia *a priori*, conforme lembra a canção de Lazzo Matumbi –

cantor/compositor baiano que revela fortes influências africanas em suas composições: “o meu corpo é só linguagem e a leitura é toda sua” (MATUMBI; PORTUGAL, 1988).

Nesse contexto, vale destacar que tratar de questões como as que oportunizam uma leitura positiva do negro e dão vozes aos sujeitos silenciados, inevitavelmente mexe com nossas emoções, pois trata-se da “parte que nos cabe nesse latifúndio”. Entretanto, embora saibamos que sem a experiência da dor não se traz para o centro do palco da história as mazelas da exclusão promovida desde os tempos da escravidão, é para essa lida que o texto da lei nos convida. A relação pedagógica<sup>3</sup> não se desenvolve apenas pela lógica da razão científica, ela pode ocorrer pelo toque, pela visão, pelos sabores, pela escuta, conforme se pode verificar em Gomes (2013). Nesse sentido, a falta desse conhecimento, dessa sensibilidade, potencializa uma série de “conflitos” dentro da escola no que concerne à questão etnicorracial. Vale lembrar que até falar deles é muito difícil, a expressão facial, a demora em algumas respostas que pareciam requerer mais cuidado na verbalização, são revelações de conflitos eminentes que como tal, melhor “deixar quieto”, como costumam dizer os/as alunos/as. E, deixar quieto é evitar o enfrentamento. Contudo é para o enfrentamento às permanências do racismo que somos todos convidados independente da nossa ascendência étnica.

Entendo não ser possível o enfrentamento sem abrir as portas enferrujadas, sem promover emancipação, sem reconhecer os outros sujeitos como portadores de saberes, de história e de um poder que passa pela preservação de referenciais culturais ressignificados em novas situações de vida, é necessário reconhecer suas contribuições. Para tanto, é fundamental reconhecer a escola como um palco, onde a diversidade dança em meio à indiferença e silenciamento. Em relação a essa diversidade, a professora Vera Candau, cuja experiência e contribuição tem sido valiosa no campo da educação, faz a seguinte afirmação,

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilo de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõem a cultura frequentam, diariamente, a sala de aula (CANDU, 2003, p. 24).

Esse universo plural de postura monorreferencial está sendo impelido pela legislação que propõe uma educação antirracista a realizar reformas em seu interior. Daí a necessidade de novos paradigmas que respeitem o outro em suas diferenças e reconheça suas

---

<sup>3</sup> A pedagogia da escuta contribui para a valorização de quem fala e aprendizagem de quem ouve. A oralidade é um aspecto relevante da cultura africana – Amkoullel, O menino fula, de Hampâté Bá, 2003.

contribuições. A emergência da lei tem proporcionado a oportunidade de se questionar o lugar “sagrado” dos rituais pedagógicos que favorecem a preservação do paradigma hegemônico (GOMES, 2012), e que, por sua vez, promove a negação da cultura e da identidade do outro. E nesse contexto, o/a professor/a, principal protagonista desse trabalho, ainda tem encontrado dificuldades para inserir, no interior da escola, paradigmas nada comuns ao seu cotidiano. Um elemento que pode ser considerado importante razão dessa dificuldade é a nossa formação. Afinal, como afirma Munanga (2005, p. 15),

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com os desafios que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial compromete, sem dúvida o objetivo fundamental de nossa missão no processo de formação de futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

O/a professor/a, que vive também as influências dessa história “mal contada” que a lei sugere revisitar e descortinar, tem um papel social importantíssimo. Segundo Burker (2002, p.71) “o papel social é definido com base nos padrões ou normas de comportamento que se espera daquele que ocupa determinada posição na estrutura social”. Assim, a ideia de representação, de lugar do sujeito é de fundamental importância no auxílio da construção da identidade, da transformação do outro, da configuração do lugar onde ele/a, o professor/a, se encontra inserido cumprindo uma função relevante. Esse/a professor/a é, ou pode ser, uma referência para o/a estudante negro/a na escola. O/a professor/a que está inserido/a no bojo de uma história “mal contada” precisa ter despojamento, desejo, intencionalidade, atitude política para desvencilhar-se das amarras de um passado ainda tão presente e inserir-se num contexto de formação continuada e transformadora. Afinal ele/a é uma referência positiva para os/as educandos/as como um todo.

Essa história “mal contada”, reflexo do modelo de colonização imputado ao Brasil, atinge a todos/as. Portanto, o/a professor/a, sujeito inserido no contexto histórico, em alguma medida sofre suas ingerências. O silenciamento, a indiferença, podem ser entendidos como reflexo dessa história. As palavras de Munanga (2005) traduzem em boa medida essa realidade. Embora seja uma citação razoavelmente longa, considero-a imprescindível como forma de fortalecimento do ponto de vista aqui posto, acerca da formação de professores/as:

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alguns alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar [...] Por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, diante de situações de preconceitos, alguns professores não sabem lançar mão de situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Assim, as dificuldades com a lei podem estar relacionadas a essa falta de preparo, às marcas deixadas pelos preconceitos que atingem, em alguma medida, todos os sujeitos presentes no interior da escola, especialmente o/a professor/a, que como afirmamos antes é fruto de uma educação eurocêntrica que em certa medida torna invisível o/a aluno/a de pele negra que, inferiorizado, perde o desejo de estudar e não se sente respeitado em sua individualidade e diferença, tornando-se, muitas vezes, instrumento de violência, sendo estigmatizado ou eventualmente lembrado em épocas folclóricas com a capoeira, o acarajé e outros repertórios culturais afrodescendente. Ainda conforme o professor Munanga (2005, p. 16),

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnicorraciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do aluno negro, comparativamente ao do aluno branco.

A assertiva do autor corrobora com o exposto no parágrafo anterior. Certamente, isso ajuda a explicar a indiferença da escola, enquanto instituição, no que concerne à efetivação da lei nº10.639/03. Vale lembrar que essa indiferença não é extensiva aos sujeitos dessa pesquisa enquanto indivíduos que vêm tentando construir uma nova história em sua prática pedagógica. Essa lacuna, a nível de instituição, promovida pelo olhar que invisibiliza, precisa ser sanada, para que o novo tempo, inspirado pela luta dos movimentos sociais e consolidado no texto da

lei, se instale com mais exuberância e o respeito às diferenças seja deveras efetivado. Nesse sentido, releva trazer a contribuição de Jesus e Nascimento (2010, p. 88), quando afirmam:

A educação escolar, através de sua narrativa ‘oficial’ com relação ao conhecimento, ainda está longe de assumir as suas múltiplas subjetividades, a diversidade de conhecimento dos seus atores, alunos e professores, que compõem seus cenários de formação.

O texto aponta para a necessidade de mudança desse cenário que revela indiferença, sugere saída do lugar comum, como forma de construir ou encontrar caminhos para que o novo se estabeleça, nesse sentido, é válida a referência à formação do professor de história nesse novo contexto, haja vista ser a História um dos componentes do tripé das disciplinas que devem desencadear, por excelência, o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira. É possível observar que, uma parcela dos professores de História, ao falar sobre África, mesmo sem se dar conta, traz em sua fala uma perspectiva profundamente eurocêntrica, conforme se pode verificar nas entrevistas em relação à associação que alguns fazem da África com a colonização. De alguma forma, isso denuncia a fragilidade da formação em relação ao conhecimento sobre o continente africano.

Conforme Borges (2011), inicialmente o professor revela a noção de necessidade de crítica ao eurocentrismo, ou seja, é uma oposição baseada no princípio da negação, sem a correlata afirmação de algo diferenciado. Contudo, à medida que se vai adquirindo conhecimento acerca dos povos africanos, à medida que se reconhece sua historicidade, a África passa a existir não como negadora da Europa, mas como um lugar em movimento e, portanto, vivo. Na verdade, segundo esse autor, o/a professor/a de História precisa conhecer melhor a literatura que dá conta da cultura do povo africano, precisa reconhecer o continente como habitado por protagonistas, com processos de exploração interna como outro povo qualquer, o que não retira o impacto devastador do tráfico de escravos naquela região. O professor de história que reconhece os africanos como sujeitos ativos, muda automaticamente a forma como exerce a sua docência. A sala de aula passa a ser o cenário onde a África é vista na perspectiva da diversidade e não como o lugar onde habita as eternas vítimas do determinismo geográfico e da ação dos europeus.

Durante conversa com professores/as de História, em entrevistas e fora delas, de imediato, implícita ou explicitamente, aparece a ideia de valorização da cultura africana, o que deixa subentendida a ideia de desvalorização da África e de seus habitantes. Para Ki-Zerbo (2010), é urgente conhecê-la, para então mudar a perspectiva em sala de aula. Trata-se

de ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas. Até o presente momento, a história da África foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. A fala da professora Audineia pode ser considerada um exemplo de necessidade de valorização da África. Ela diz: “tenho apresentado outras imagens das Áfricas, com suas paisagens e beleza natural, pra valorizar mais o continente afinal eles só tem a ideia de um lugar feio, seco [...]”. Na verdade, essa necessidade de valorização, é reflexo da educação que tivemos, o silêncio sobre o continente africano funcionou como negação de sua história e conseqüente desvalorização. Valia apenas o paradigma hegemônico, embora ainda hoje a Europa continue muitas vezes sendo apresentada como demarcadora da história da África.

Uma formação de professor de História pautada na diversidade permitirá a revisão do postulado acima, onde a África é vista como resultado da intervenção europeia, quando na verdade sua história antecede a história de todos os outros povos. A autonomia dos africanos precisa ser considerada. Nesse sentido, conforme Borges (2011, p. 8),

[...] existem três premissas básicas que precisam ser levadas em conta pelo professor de história: a África, vista como elemento da história humana, a história não se desenvolve por meio de um processo evolutivo, linear e a percepção de que determinadas realidades são consideradas históricas porque estão em movimento, é a lógica da metamorfose, superação e rupturas. Isso reforça a ideia de que as sociedades não podem ser igualmente compreendidas a partir de um mesmo e único conjunto de conceitos que sejam válidos para todas as épocas históricas.

A primeira premissa aparece na fala de muitos/as dos/as entrevistados/as, quando se referem a África como berço da humanidade, como lugar onde tudo começou. Quando falam sobre as fontes históricas, também o continente é assim apresentado. Apesar dos esforços realizados em busca de formação, conforme Borges (2011) pode-se dizer que ela ainda carece de amadurecimento pedagógico, que ela ainda é incipiente. Entretanto, o reconhecimento da origem afrodescendente da cultura brasileira tem trazido para a realidade cotidiana da escola, a imperiosa necessidade de se reinventar para ouvir os diferentes sujeitos que têm tido acesso aos diversos níveis de ensino em nossos dias. O currículo precisa ser repensado, para responder aos anseios dos sujeitos, que hoje, inclusive estimulados pela lei, buscam um lugar reconhecido na história. A busca pela formação fortalece a perspectiva de libertação, o que representa abrir possibilidade para o novo e para o reconhecimento dos entraves no percurso. Afinal, não se pode continuar escondendo-se atrás de um currículo que ignora, pejora ou desqualifica as diferenças, indubitavelmente, presentes no universo escolar.

Sair das sombras de um currículo que impõe estereótipos, implica, necessariamente, uma formação que desperta os sujeitos para enxergá-lo sem as tintas da monorreferência, representa reconhecê-lo como lugar de poder. Assim, considero pertinente algumas breves observações pontuais sobre currículo, já que todo processo de formação, inclusive o de formação de professor, passa por ele. Lançar sobre ele um olhar descolonizado faz parte dessa empreitada relacionada à questão etnicorracial na escola. Para tanto, apoiamo-nos nos aportes teóricos de Jesus e Nascimento, cujas concepções de currículo julgamos significativas,

O currículo é a intenção presente no texto e a atuação que presentifica, atualiza tal intenção. É uma construção social complexa e interessada, e portanto não é neutro, pois através deles os conhecimentos são autorizados, legitimados e controlados, torna-se necessário perscrutar os modos pelos quais ele está sendo construído, negociado e posto em prática (JESUS & NASCIMENTO, 2010, p.68).

Na perspectiva da compreensão do currículo como um lugar não neutro e, portanto, carregado de intencionalidade, consideramos elucidativo o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva. O autor traz relevantes contribuições sobre currículo como lugar de poder.

O “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 1999, p. 135).

Como não se pode conceber o currículo fora da realidade do poder, entendemos como fundamental à promoção da emancipação dos sujeitos subalternizados, o reconhecimento da indiferença como elemento silencioso de conflito e de tensões que colaboram com o processo de negação da história do povo negro na escola. Isso contribuirá para que haja uma melhor compreensão da realidade e para a possibilidade de mudança na perspectiva de uma pedagogia da inclusão, efetivação e, portanto, cumprimento da lei aqui em destaque.

Desse modo, não se pretende aqui questionar os conflitos ou tensões que se observam em relação à questão racial, mas entendê-los em seu contexto, pois o movimento que o conflito realiza, ou que não possibilita realizar, revela a relação de poder que determina o currículo que, enrijecido, não se permite ou “não tem se permitido” reformular. É nesse contexto, de um poder relacionado a uma elite branca, que se insere esse currículo que formou e, de certa forma, continua formando professores que, muitas vezes, chegam às salas de aula com a “bandeira da indiferença hasteada”, como porta-vozes de um poder que se pretende

continuar hegemônico, silenciando a sonoridade de outras manifestações culturais que, ao mesmo tempo, continuam a resistir, forjando, inclusive, a existência de políticas públicas que garantam o respeito à diferença. Se o currículo pode ser entendido como o lugar/espço onde a própria vida se realiza, há que se assegurar nele o direito real à história de todos os envolvidos no espaço da escola.

Contudo, reconhecer o currículo como um lugar, onde a própria vida se realiza, identificar metamorfoses e forjar realidades concretas implica necessariamente entender que ser professor, hoje, supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, ressignificar saberes e práticas em direção a uma educação de qualidade (CANDAUI, 2012). A autora nos exorta a pensar sobre o que seria uma educação de qualidade. Isso por conta do fato de que a referência à qualidade sempre orientou distintas concepções e propostas educacionais ao longo da história. Os anseios por esta educação de qualidade estão apresentados nas diversas produções que tratam da questão etnicorracial, estão na Declaração e Programa de Ação adotado pela III Conferência Mundial Contra o Racismo, estão nos Parâmetros Curriculares e em vários outros textos, cujas propostas vão discutir uma educação que reconheça as diferenças e promova a oportunidade da autonomia entre os sujeitos.

Nesse sentido, cabe aqui uma referência a essa chamada educação de qualidade. Ela pode ser concebida como de qualidade por conseguir responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado em cada época. Desse modo, o que define a qualidade é o nível de capacitação dos sujeitos aptos a atender às necessidades desse mercado. Numa outra perspectiva, essa qualidade fica diretamente relacionada à revitalização dos conteúdos e valores considerados como configuradores de uma concepção tradicional da educação, por afirmar, por exemplo, que a modernização da educação tem favorecido processos superficiais e de pouca consistência nas escolas, considerando necessário afirmar a centralidade da produção intelectual e moral dos educandos, entre outros aspectos. Nas duas situações apresentadas a qualidade fortalece o modelo dominante na sociedade e ainda que ocorram mudanças em relação à inclusão das camadas excluídas, a lógica básica desse modelo não é afetada. Reconhecer a educação como direito humano, que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica de mercado, representa uma outra forma de entendimento do que seja uma educação de qualidade. Considerar outras presenças, respeitar a diversidade, oportunizar o direito à história, representa efetivamente uma educação de qualidade, aquela que contempla os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem em suas diferenças, sem acepções e inferiorizações (CANDAUI, 2012).



Nesse contexto de mudanças, de uma educação que oportuniza o direito à história, a lei nº 10.639/03 representa para nós uma excelente oportunidade de reconhecimento das “Áfricas” por tanto tempo ocultadas pelos que impediram sua entrada efetiva no currículo, promovendo, com isso, um novo movimento de negação do outro e de fortalecimento da construção do não ser. Construção essa, sedimentada pelos tantos não do cotidiano que anularam sujeitos subalternizados, hoje inseridos num contexto de mudança geral, reivindicando reconhecimento de sua presença, estimulando com isso a busca de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Quanto à organização desta dissertação, ela se estrutura da seguinte forma: na introdução da pesquisa apresento as informações gerais da mesma, desde a sua motivação, o objetivo desejado e o contexto estimulado pelo surgimento da lei, à percepção das ausências e o professor de história no novo contexto formado pela lei.

No primeiro capítulo faço o esforço da busca teórica necessária, apresentando os aportes que auxiliam na validação da pesquisa e no desenvolvimento de um olhar descolonizado que possibilite desvencilhar-nos de paradigmas homogeneizantes sobre os quais se baseia a escola, ainda em nossos dias. Para tanto, buscamos os aportes teóricos, entre outros, de Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006) e Gomes (2012), por conta do olhar desenvolvido sobre a prática pedagógica e a questão etnicorracial. As autoras trazem importantes contribuições para a temática em questão nesta pesquisa. Segundo Gomes (2012, p. 99),

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 do conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

Julgamos fundamental também o trabalho com Circe Bitencourt (2009), pois a autora afirma que uma das finalidades do ensino de história em todos os níveis é a formação intelectual e a formação humanística dos educandos, o que representa entre outras questões, respeitar as diferenças e situar no tempo as permanências que geram violência de diferentes níveis.

Buscamos, também, o apoio no pensamento de Nascimento e Jesus (2010) – por conta do sentido de alteridade presente em sua obra, do enfoque dado à formação de professor e ao

compromisso manifestado com a implementação da lei nº 10.639. Em alguns momentos, bebemos nas fontes das importantes contribuições de Kabengele Munanga (2005; 2012) por conta do seu olhar sobre a formação de professor, identidade, silêncios históricos, entre outros. O autor reconhece a escola como um aparelho reproduzidor de prática racista e afirma que a escola apresenta relevantes contribuições aos educandos que, nessa fase, estão no processo de formação de identidade.

Considerarei ainda relevante, trazer para esta pesquisa, um pouco do pensamento de Thompson (1998). O autor afirma que os conflitos se dão dentro de experiências concretas, o que nos faz encontrar em seu pensamento suporte para a investida em direção à busca de respostas junto aos professores cujas experiências de vida são singulares. Por conta da sensibilidade em relação à necessidade de um olhar descolonizado sobre a educação, busco também apoio no pensamento de Sueli Carneiro (2005) dada a valiosa contribuição de sua produção intelectual, além de Vera Maria Candau (2003; 2012), haja vista sua vasta experiência no campo da pesquisa em educação, e de Eliane Cavallero (2006), entre outros/as. Ademais, apresentei o contexto em que surge a lei nº 10.639/03 como forma de situar e facilitar a compreensão e importância de sua existência para a educação no tempo presente e a importância da formação de professores, aspecto fundamental para atender às exigências de mudanças do novo tempo.

No segundo capítulo apresento os caminhos da metodologia escolhida para alcançar os objetivos desejados. Através das entrevistas fui buscando as respostas possíveis. Além delas, o texto da lei, o Projeto Político Pedagógico-PPP, o texto da conferência mundial de combate ao racismo e intolerâncias correlatas, o parecer nº 003/004 do Conselho Nacional de Educação, as imagens/fotografias de atividades realizadas, me deram o suporte necessário para apresentação da realidade.

No terceiro capítulo apresento o ambiente da pesquisa, o contexto do surgimento da lei 10.639/03, a trajetória que a antecedeu e a cidade onde está situada a escola da pesquisa. Informações importantes foram registradas sobre Feira de Santana, também conhecida como Cidade Princesa. A cidade que nasce com a tradição comercial tem hoje nas feiras livres uma das maiores expressões dessa tradição. Procurei, também, situar o lugar da escola, não apenas como um conceito geográfico, físico, de localização, mas como espaço construído por homens e mulheres com experiências que o constitui como é: múltiplo em sua essência e singular em suas características. Na oportunidade, fiz uma visita ao passado da escola, destacando o contexto em que ela foi constituída, já que situa-se num espaço construído por condições históricas que desenharam o progresso de Feira de Santana, em relação às novas vias urbanas

que dinamizariam o trânsito na cidade e estavam a pedir licença para se instalar justamente ao longo da avenida Anchieta, onde mais de duzentas famílias moravam em condições muito precárias, conforme se pode verificar nas palavras, da servente Eunice Paranhos e outros/as entrevistados/as. Apresentamos a situação social e econômica em que está inserida a escola e abordamos a questão da violência que tem vitimado a maioria dos jovens negros, situação que já saiu estampada em primeira página de jornal de circulação municipal, o Folha do Estado em novembro de 2013.

No quarto capítulo, apresento o perfil dos/as professores/as de História do ensino fundamental II, do Colégio Estadual Uyara Potugal, como forma de tornar mais compreensiva a fala de cada um/a, e seu lugar de pertença.

No quinto Capítulo, a palavra dos principais interlocutores dessa pesquisa apresenta sua experiência através dos acontecimentos eventuais e rotineiros que têm levando em conta a inclusão do ensino de cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Nesse capítulo encontra-se as categorias escolhidas, as análises/inferências em relação aos aspectos apresentados pelos/as professores/as durante as perguntas a eles/as dirigidas.

Por fim, registrei a (in)conclusão. A opção pelo termo (in)conclusão relaciona-se ao fato de que o processo de compreensão e efetivação de uma educação que integra a perspectiva afrocentrada encontra-se em processo de crescimento gradual, de reinvenção e ressignificação da prática pedagógica. Nesse sentido, é muito difícil falar em conclusão em um trabalho dessa natureza. Por um outro lado, esse capítulo representa a conclusão de um dos atos desse teatro que apresenta a história da vida real dos que rompem as barreiras impostas pelas dificuldades, trabalham e vivem apresentando as marcas de tantas e diferentes gentes no palco da existência.

## 1 APORTES TEÓRICOS

A inserção no currículo escolar da vivência do povo negro e suas contribuições nas diferentes áreas da sociedade brasileira, representou uma grande conquista para os afrodescendentes negros. O objetivo fundamental, dessa inserção, é reparar os danos sofridos em virtude da escravidão, o que pode ser comprovado abaixo, no Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação,

A demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com o poder de governar e influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 3).

Um dos aspectos relevantes do documento é o que reconhece a escola como um espaço privilegiado para a superação do racismo e alerta para o fato de que essa superação deve envolver todos os educadores e, não apenas os negros,

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento negro e a estudiosos do tema e não a escola. [...] A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnicoracial, crença religiosa ou proposição política (BRASIL, 2004, p. 7).

Como se sabe, racismo é crime, logo é preciso enveredar esforços coletivos para combatê-lo em todas as esferas da sociedade. E, como se pode inferir do texto acima, a escola é um lugar privilegiado, palco de luta por excelência, haja vista a diversidade nela contida. Assim, pode-se dizer que a sensibilidade e habilidade do/a professor/a, ao procurar desenvolver uma prática plena de significados para o educando, pode transformar a sala de aula num novo espaço de libertação. Isso porque dotar os educandos, desde o ensino fundamental, de capacidade crítica e sentimento de pertença representa a possibilidade de criar condições para diminuir a desigualdade, sobretudo fazer com que cada um assuma o compromisso de construir uma nova história. Essa história que foi negada aos subalternizados esteve no centro das discussões da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas realizadas em Durban, na África do Sul, em 2001. Essa conferência que proporcionou maior notoriedade à questão

eticorracial foi resultado da preocupação acerca da grande lacuna no campo das ações de combate ao racismo e à discriminação racial, apesar dos esforços da comunidade internacional. O conteúdo do documento elaborado a partir dessa conferência contribuiu para importantes avanços no campo da luta pelo direito à história e pelo respeito à diferença. Considero relevante destacar aqui alguns fragmentos do referido texto, como forma de reconhecimento de sua importância em relação à questão etnicorracial,

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências (DURBAN, 2001, p.12).

O texto reconhece o tráfico de escravos e a escravidão como verdadeiros crimes contra a humanidade. E, nesse sentido, a conferência expressou o compromisso em trabalhar pela erradicação de todas as formas de racismo conforme se pode perceber no texto abaixo,

Reconhecemos que, em muitas partes do mundo, africanos e afrodescendentes enfrentam barreiras como resultado de preconceitos e discriminações sociais predominantes em instituições públicas e privadas, e expressamos nosso compromisso em trabalhar pela erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata enfrentadas pelos africanos e afrodescendentes (DURBAN, 2001, p. 17).

O documento da III Conferência Contra o Racismo (2001) trata ainda de forma incisiva sobre o poder da educação na promoção do respeito à diferença e à dignidade humana, isto é,

Insta os Estados a comprometerem-se a assegurar o acesso à educação, incluindo o acesso gratuito à educação fundamental para todas as crianças, tanto para meninas quanto para meninos, e o acesso à educação e aprendizado permanente para adultos, baseado no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à tolerância, sem discriminação de qualquer tipo [...] Assegurem que todas as crianças tenham acesso, sem discriminação, à educação de boa qualidade [...] Insta os Estados a incentivarem todas as escolas a considerarem o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo aquelas extracurriculares, para aumentarem a conscientização

contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, *inter alia*, através da comemoração do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial (DURBAN, 2001, p. 71-72).

O texto enfatiza o efeito de uma educação de qualidade ofertada pelo Estado que respeite a diversidade e faz referência ao papel das escolas no desenvolvimento de atividades que incluam a conscientização contra o racismo. Nesse contexto, inserem-se as ações afirmativas voltadas para a população negra que objetivam a promoção da luta contra a desigualdade racial, ao tempo em que cumpre com determinações presentes no documento da III Conferência contra o racismo.

A lei nº 10.639/03, aqui em evidência, retira alguns sujeitos de supostos lugares de neutralidade e anuncia o reconhecimento de uma situação de exclusão que justificou a necessidade de uma lei para fazer reparos, no presente, de situações do passado que permanecem e impedem a promoção da igualdade de oportunidade para todos/as, independentemente de suas diferenças. A Lei Federal nº 10.639/03 traz para o centro do debate a necessidade de remoção das barreiras impostas pelo preconceito e pela discriminação, seja ela velada ou não (MUNANGA, 2012). Nesse cenário de democratização do poder, não haverá “nem padronização e nem desigualdades” (CANDAU, 2012).

Nesse sentido, desenvolvi nesta empreitada uma luta interessada para que a escola, esse lugar cheio de significados, venha a ter sua ação pedagógica ampliada em direção ao reconhecimento da importância da diversidade que a constitui e do respeito à diferença. A escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Importa saber se a escola, sobretudo a pública, como o CEUP, cuja maioria dos estudantes são negros/as, conforme consta em seu projeto pedagógico, página 38, tem conseguido desenvolver essa reflexão que contribui para a formação de uma consciência crítica, para a “anulação” do que Carneiro (2005) chamou de indigência cultural, conforme se verifica na afirmação abaixo,

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da Indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Ainda é possível perceber que a desqualificação do conhecimento do outro passa por todos os aspectos de sua existência. Dessa forma, a realidade histórica da sociedade brasileira ainda carrega as marcas dos paradigmas do colonizador e é nessa realidade que surge a lei nº 10.639/03, trazendo com ela a possibilidade de se discutir questões forjadas durante a empreitada colonial e silenciadas pelo tempo a exemplo da exclusão do povo negro e do preconceito racial. Desse modo, a nova situação proporcionada pelo advento da referida lei exige necessariamente a construção de um olhar descolonizado sobre essa realidade. Assim sendo, conforme afirmei antes, a leitura de autores como Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavallero, Sueli Carneiro e Tomaz Tadeu da Silva dentre outros tornou-se imprescindível.

O debate sobre a diversidade tem ocupado o centro das atenções nos últimos anos, o que tem possibilitado a visibilização de tensões acerca de temas relevantes para possíveis avanços em direção ao respeito às diferenças. Nessa perspectiva de reconhecimento da necessidade de se pensar a educação e relações etnicorraciais dentro de um novo paradigma, busquei suporte na obra de Nilma Lino Gomes. A autora tem trazido grandes contribuições acadêmicas auxiliando na condução e na compreensão da questão etnicorracial e sua entrada efetiva no universo da escola. Faz a seguinte afirmação,

[...] todos concordamos que raça é um conceito cientificamente inoperante, porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação de negros e brancos em nossa sociedade (GOMES, 2003, p. 78).

Identificar lugar significa “ouvir as vozes abafadas” pelo silêncio, conforme disse Gomes (2012). Pensar a prática pedagógica no contexto da lei nº10.639/03 representa abrir as portas enferrujadas pelo silêncio. Nessa direção, o pensamento de Sueli Carneiro, pesquisadora com importante produção intelectual sobre a questão étnico racial, oferece novos aportes. A professora trata das percepções do sistema educacional sobre o aluno negro na perspectiva do epistemicídio, conceito que toma emprestado de B. S. Santos. Assim, afirma ela, “para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada, porque produz a única forma de conhecimento válido e, nessa percepção, se encontra também o único sujeito cognoscente válido” (CARNEIRO, 2005, p. 98). Para a autora, nessa dinâmica, o ser constrói o não ser.

A desqualificação do outro, ou a “construção do não ser”, como resultado de uma história que silenciou o negro no currículo, ainda se faz presente em nossos dias de forma

sutil, subliminar ou explícita. A escola que ainda substitui a discussão etnicorracial por qualquer outra, sob a alegação de ser esta menos importante acaba, ainda que sem querer ou sem se dá conta, dando contribuições substanciais para a construção do “não ser” e a permanência, no currículo, do silêncio histórico acerca da questão etnicorracial, dando assim, contribuições para a permanência da invisibilização o povo negro. Segundo Cavallero (2006, p. 23),

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro.

Esse silêncio que perpetua a superioridade branca sem questionamentos, não retira a crença que eu e muitos outros negros da diáspora tem na educação como forma efetiva de mudança. Porém, a possibilidade de exclusão apresentada por ele, produz “desinteresse” e perpetua lugares. Daí a importância política do termo raça, citado anteriormente, para a compreensão que não pode passar ou continuar passando “despercebida” pelos educadores em sua prática cotidiana, em todas as escolas, especialmente as localizadas em lugares de maioria negra, sobretudo quando há registro razoável de evasão escolar.

A exclusão apresentada pelo silêncio é, na verdade, a manifestação de um preconceito histórico. E, nesse diálogo teórico, afirma Munanga (2012), em entrevista à Revista Fórum,

O brasileiro foi educado para não assumir seus preconceitos. Na casa de enforcado, não se fala de corda. O silêncio faz parte do dispositivo do racismo brasileiro. O silêncio é uma maneira de matar a consciência de um povo. O racismo é cotidiano na sociedade brasileira (FORUM, 2012).

Há que se compreender as circunstâncias desse silêncio quando se vive sobre o primado da chamada democracia racial. Para Medeiros (2004), o êxito dessa democracia deve ser atribuído ao fato de ser uma ideia conveniente para a elite. Reside aí a importância da lei nº10.639/03 enquanto instrumento desestabilizador da ordem pré-estabelecida. A escola precisa reconhecer as ausências e seu caráter monorreferencial, para definitivamente reconhecer que a “Democracia Racial”, tão versada, de fato não passa de um mito, basta olhar a estrutura de poder e verificar a ausência de negros, lá não existe a representação da diversidade (MUNANGA, 2012).



As expressões que alguns de nós costumamos ouvir no cotidiano da escola, tipo: “racismo está na sua cabeça”, “lá vem aquele/a que só fala de preto”, “ver racismo em tudo”, entre outras, representam, em alguma medida, a aceitação do mito da democracia racial. Afinal, se somos todos iguais, porque falar de racismo? Não se falou sobre isso durante tanto tempo e “ninguém” se incomodou. Talvez por isso as diversas tentativas de abordá-lo ainda cause alguns incômodos. A experiência cotidiana de professores/as, conscientes da realidade, reconhece a tensão que essa temática tem causado no interior da escola, nesse novo momento histórico, do qual emergem novos paradigmas e desafios, conforme se pode verificar na fala de alguns/as professores/as durante a entrevista. Nesse contexto de experiência e história, parafraseando Thompson (1981), estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessas experiências. A experiência dos/as seis educadores/as entrevistados/as, que fazem parte do cotidiano do CEUP, tem identificado os conflitos, os “desconfortos” que a temática causa em alguns momentos na escola.

## 2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo feito a leitura da bibliografia anteriormente apresentada, passei a pensar mais na metodologia a ser utilizada para este trabalho. Ao reler algumas anotações feitas desde que a ideia desse pleito me surgiu e pensando no contexto da escola da pesquisa considerei as orientações recebidas pela banca durante a qualificação e pelo orientador, decidi que a metodologia a ser utilizada para alcançar os objetivos propostos teria que ser de inspiração etnográfica. Este trabalho constitui-se, portanto, como uma pesquisa de abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, onde apareço como pesquisadora implicada na mesma. Busquei ouvir, de forma cuidadosa, a voz de cada um/a dos/as entrevistados/as e o sentido ou o significado que tem a temática, aqui posta, para cada um/a dos/as professores/as de história do ensino fundamental II do CEUP. Procurei visibilizar sujeitos importantes que tecem o cotidiano, muitas vezes no anonimato e que foram fundamentais na construção da história do CEUP. Considerei essa uma forma de fugir dos paradigmas que oficializaram e validaram durante muito tempo a história dos grandes heróis, ou a história contada exclusivamente pelos grupos dominantes.

A escolha dos/as professores/as de história e não outros/as se deu por conta do texto legal que estimulou esse trabalho, ou seja, em razão de fazer uma alusão específica à inclusão no currículo do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. E, como pretendia fazer a análise do conteúdo da fala dos/as professores/as, elegi categorias que contribuiriam para a identificação e destaque de aspectos preponderantes na construção de uma perspectiva afrocentrada no ensino de história. Vale lembrar que além da disciplina História, todas as outras disciplinas do currículo escolar devem trabalhar na perspectiva da inclusão da temática aqui em relevo.

Por conta da necessidade de contextualização da escola, fiz também entrevista com quatro funcionárias da escola, por serem elas pessoas que conhecem a história do lugar e que trabalham nessa unidade escolar desde a sua fundação. Entrevistei o ex-presidente da Companhia de Desenvolvimento Urbano e Articulação Municipal (INTERURB) o senhor Antonio Sergio Barradas Carneiro, haja vista sua participação na história inicial da comunidade onde foi construída a escola dessa pesquisa e a professora Uyara Portugal, que fora homenageada tendo seu nome colocado na escola.

As informações cedidas pelo ex-presidente da INTERURB foram todas confirmadas pelas funcionárias da escola e pela professora Uyara Portugal. Nesse contexto, a entrevista foi um expediente imprescindível na construção deste trabalho de pesquisa. Ela possibilitou um

diálogo efetivo com os/as professores/as de história do fundamental II dos turnos matutino e vespertino, bem como com as funcionárias entrevistadas: a secretária da escola, a senhora Janaina da Conceição Souza, as auxiliares de secretaria, Maria Gorete Ferreira Brito e Gírlândia Lima da Silva e Eunice Faustino Pereira, funcionária da creche Tia Zezé, antes separada apenas por um muro que definia os limites da mesma em relação ao Uyara Portugal e cujo prédio que não oferece mais o serviço de creche, hoje anexado ao CEUP, passou a ser sua extensão. Elas são testemunhas vivas da história desse lugar, enquanto moradoras e trabalhadoras da escola desde sua fundação. Todo/as os/as interlocutores/as foram de fundamental importância nesse processo.

A fala dos sujeitos entrevistados só fortalece em nós a ideia de que o espaço da escola é um lugar de experiências múltiplas, de interação, de aprendizagens e também de errâncias, lugar de tentativas e contradições, particularmente no que concerne à questão racial. A escola pode ser entendida como o lugar da diversidade por excelência. E, nesse sentido, a prática de um ensino na perspectiva afrocentrada tem exigido esforços, às vezes, hercúleos e um exercício de paciência e perseverança permanente para que o que preconiza a lei nº 10.639/03 e que foi ratificado com a lei nº 11.645/08, possa acontecer de fato.

A fotografia, o recurso imagético algumas vezes utilizado, contribuiu para dar sustentação ou uma espécie de formatação às ideias apresentadas através da palavra, é uma outra forma de linguagem e importante fonte de informação para este trabalho.

Para Camargo (1998) a imagem “mais do que apenas ilustrar, *ornar* um texto, representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua e educa, além de enfatizar sua própria configuração e chamar atenção para o seu suporte - a linguagem visual”. Nesse sentido a imagem ajuda a traduzir e afirmar a realidade, assim como a ausência dela, pode em algumas situações, expressar negação de alguma realidade. Reside aí a importância da utilização da imagem em um trabalho dessa natureza. Além disso, parafraseando Barbosa (1998) a imagem representa uma oportunidade de busca, de descoberta e de despertar da capacidade crítica dos alunos/as. E por reconhecer a imagem como um texto sem escrita, a utilizo identificando lugares e reconhecendo atividades realizadas no universo da escola. Daí a importância da mesma especialmente no universo escolar.

Embora reconheça a relevância da imagem no contexto da escolar; por isso estão presentes também nos anexos desse trabalho; destaco que a fala dos interlocutores é importante fonte de revelação da realidade, e sobre ela me detenho com mais afinco, ouvindo, analisando, transcrevendo-a. Por conta da importância da fala dos sujeitos, “Considerando que

o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), procurei trazer para o cenário da pesquisa, protagonistas invisibilizados, que com sua subjetividade representam a possibilidade de fazer surgir informações importantes e de forma mais livre. Na condição de pesquisadora implicada na pesquisa a interação com esses protagonistas contribui para a apreensão de detalhes importantes no espaço da escola. Segundo Lüdke e André (1986, p. 28),

[...] existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.

A afirmação da autora diz exatamente o que foi a minha lida, enquanto reunia elementos necessários para a pesquisa, o princípio da interação se fez literalmente presente em todos os momentos. Considero ainda importante destacar que André (1995), no livro “Etnografia da Prática Escolar”, assinala que existe uma diferença de enfoque entre o trabalho dos etnógrafos e o trabalho da pesquisa de tipo etnográfica, pois os primeiros estão voltados para a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), enquanto os estudiosos da educação estão voltados para o processo educativo. A autora alerta para o fato de que há certos requisitos dos etnógrafos que não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores da questão educacional, a exemplo de uma longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Conclui a pesquisadora: “fazemos estudo do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

O fato de não cumprir os requisitos exigidos ao etnógrafo, não torna menos densa e importante a pesquisa de inspiração etnográfica, haja vista, entre outros fatores, ser a descrição um dos aspectos que a caracteriza. Nesse contexto, realizei uma descrição específica de diversas situações na itinerância da pesquisa, especialmente na apresentação dos depoimentos dos/as principais interlocutores/as deste trabalho, os/as professores/as de História. Não encontrei outra possibilidade para revelar as especificidades de cada um/a fora da perspectiva da descrição. Acreditei que isso tornaria mais compreensiva a fala de cada um/a acerca do contexto suscitado pelo advento da lei nº 10.630/03 complementada pela lei nº 11.645/08, mas citada neste trabalho repetidas vezes por uma decisão política, conforme dito anteriormente nesse texto, quando escrevi sobre as experiências que suscitaram a pesquisa.

Além do exposto, considero importante o expediente da entrevista por entender ser a palavra elemento de importância fundamental. “A palavra é divinamente exata e deve-se ser exato com ela. A língua que falseia a palavra vicia o sangue daquele que mente. Quem estraga sua palavra estraga a si mesmo” (SOUZA, 2005, p. 110), palavra de um doma, um dos mais nobres transmissores de histórias na África. A palavra não dita representou uma das oportunidades de ouvir o silêncio na escola. A palavra “modificada” nos ajudou a entender e avaliar o que se apresentou como prioridade para quem se viu diante da oportunidade de dizer o não dito no cotidiano.

A entrevista é um importante recurso na pesquisa de inspiração etnográfica. Conforme Macedo, sua relevância se expressa na,

[...] apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2000, p. 165).

O pensamento de Macedo (2000) ajuda a expressar a relevância da entrevista, haja vista o fato dela dizer, nomear a existência material do universo em foco. Os espaços educacionais são lugares onde os sujeitos tecem o seu cotidiano a partir de relações sociais que revelam sua forma de sentir e perceber o mundo, dentro de um comportamento cultural de cada lugar – são espaços de interação. Dessa forma, busquei desenvolver o processo da pesquisa valorizando a fala dos sujeitos nela imbricados, tentando manter o equilíbrio entre a firmeza dos propósitos e a possibilidade de flexibilizar ou ponderar em alguns momentos durante a caminhada. Por isso, considereei indispensável a utilização da mesma como expediente de busca de respostas possíveis para a inquietação que move e torna possível esta pesquisa. A linguagem é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Nesse sentido, pude perceber algumas expressões de preocupação e receios, espécie de desconforto apresentado algumas vezes, em algumas fisionomias durante a entrevista, no que diz respeito algumas questões, que de alguma forma, sugeriam uma crítica em relação às lacunas na efetivação ou não efetivação da lei nº 10.639/03. A entrevista reclama atenção permanente do pesquisador, obrigando-o a colocar-se à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos (BRANDÃO, 2014).

Antes de realizar as entrevistas conversei com cada professor/a, um total de seis, apresentando o objetivo da pesquisa, situando-os como sujeitos indispensáveis no processo de elaboração da mesma. Todos foram bastante solícitos, contudo precisei abrir mão da observação que seria um outro instrumento que utilizaria durante a pesquisa. A decisão foi tomada porque um dos professores, alegando não gostar da forma como a academia atua no momento pós pesquisa, não permitiu a observação em sua sala. Afirmou ele, “não é nada pessoal, mas não me proponho a ser objeto de pesquisa, de forma irrestrita, por isso não aceito que observem minha aula, a academia nunca volta para apresentar os resultados da pesquisa e apresentar contribuições”. Lamentei e respeitei a decisão do professor.

Embora tenha conseguido realizar duas observações, preferi abrir mão desse expediente para não realizar ações diferenciadas com o mesmo grupo de professores/as. Todas as entrevistas com professores/as foram realizadas dentro da própria unidade escolar que é palco da pesquisa. Algumas raras vezes tiramos dúvidas através do *Whatsapp*. Gravei a maioria das entrevistas na biblioteca, por ser um local de silêncio. Mas, ainda assim, em alguns momentos, o barulho externo interferia levando-nos a algumas repetições de perguntas ou respostas. Fiz, também, entrevista em sala de aula, após o último horário de aula da professora, por ser aquele um momento em que podíamos conversar com mais tranquilidade. Além dos professores, as entrevistas com as funcionárias também foram feitas na escola, já a entrevista com o ex-presidente da INTERURB que deu importantes contribuições acerca da origem do bairro ou conjunto habitacional, foi realizada numa secretaria de governo do município. E, com Uyara Portugal foi feito o primeiro contato pelo *whatsapp*, tivemos, depois, um encontro presencial em casa da mesma para a consolidação da entrevista. A entrevista com as quatro funcionárias, com o ex-presidente da INTERURB e com Uyara Portugal teve como objetivo auxiliar no registro da história que marca o surgimento da comunidade, onde está inserida a escola. Em relação aos professores, nos primeiros momentos da entrevista obtive os dados que me permitiram apresentar o perfil de cada um/uma. Em seguida, consegui obter as informações que os mesmos tinham sobre a lei e seu olhar sobre o processo do ensino de história na escola, após mais de uma década da lei nº 10.639/03.

Durante a análise do conteúdo, optei por apresentar a fala de quase todos os professores em diferentes momentos da entrevista, retirando as que de alguma forma apresentavam repetições nas respostas. Assim, enquanto apresentei os resultados, de forma muitas vezes minuciosa, fui tecendo as considerações necessárias, com base nos autores que escolhi para fundamentar este trabalho. Vale observar que, para Bardin (2004), a análise do conteúdo pode ser entendida como,

Um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

Nesse sentido a ênfase é dada no conteúdo da mensagem, por entender que o conteúdo das entrevistas traz consigo os sentidos e os significados que tornam possível a compreensão da realidade investigada. Dessa forma, por se tratar de professores que lecionam a mesma disciplina num mesmo nível de ensino e por ser a pesquisadora pessoa implicada na pesquisa, fica justificada a inspiração etnográfica da mesma.

Além das entrevistas, fiz a observação do cotidiano escolar, conforme é descrito no item destinado à escola; fiz consulta a documentos como a última Constituição Federal do Brasil, e como não poderia deixar de ser, consultei também a LDBEN 9394/96, a lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana DCN's/2004. Além desses documentos, o Projeto Político Pedagógico da escola foi adicionado como fonte de informação sobre a escola. Visitei o escritório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para obter informações mais atualizadas sobre o bairro onde está localizada a escola, mas não encontrei dados específicos sobre a região. Para outras informações sobre a escola e mais precisamente sobre os turnos matutino e vespertino, consultei o Mapa de Classes da escola e verifiquei que no ano de 2015 foram matriculados/as novecentos e cinquenta e seis alunos/as e no ano de 2016, a escola registou a matrícula de um mil e dez alunos nos dois turnos referidos.

### 3 O AMBIENTE DA PESQUISA

#### 3.1 O contexto do surgimento da lei nº10.639/03

O trabalho com a lei nº 10.639/03, exige o conhecimento da trajetória legal que a antecedeu ou que a tornou possível. Por isso, antes de situar, de forma específica, o ambiente da pesquisa, trago o aporte legal que facilita o entendimento do contexto que marca a temática da educação para as relações etnicorraciais.

A Constituição de 1988, em seu artigo 5º. I “[...] declara que todos os cidadãos brasileiros são iguais perante a lei”. Porém, esse não foi o procedimento adotado nos outros textos legais desse país. Em 1824 o acesso à escola foi negado aos não cidadãos, aos negros e aos escravizados. O decreto nº 1.331, de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, o que pode ser verificado na obra de Cunha (1999). O decreto nº 7.031-A, de 1878, estabelecia que os negros poderiam estudar apenas no período noturno, ou seja, havia restrição para essa frequência. Conforme Silva (2005, p. 71),

Não é difícil entender a nossa situação educacional, ao conhecermos a história da educação no Brasil e, sobretudo, o processo e o período de inserção dos negros na educação brasileira. A partir da metade do século XIX o africano era proibido de frequentar a escola pública, por ter a condição de escravo. A crise do escravismo, ao final do século XIX, repercutiu de várias maneiras na dinâmica social da época. Um dos seus impactos se configura com a permissão dos africanos escravizados ter acesso ao ensino. Só nesse período de transição do Império para a República, com o advento das leis abolicionistas, sobretudo da Lei do Ventre Livre em 1871, e em seguida a Lei Áurea, em 1888, a elite brasileira passou a levar em consideração o contingente de escravizados.

Pode-se perceber, a partir da citação acima, que o acesso do negro à educação ocorreu tardiamente. Na verdade, aquele momento não promoveu sua inclusão de fato, haja vista o trabalho doméstico e braçal que lhe cabia realizar. Nessa trajetória de luta, insere-se o Movimento Negro, expressão real do inconformismo de quem nunca esperou inerte por mudanças em sua realidade de vida. Esse movimento negro que procurou durante todo o tempo enveredar esforços em prol da valorização da cultura e história afro-brasileira e africana, tentando fazer com que, mesmo de modo forçado, a sociedade reconhecesse o negro e lhe proporcionasse uma inclusão social verdadeira.

Segundo Pereira e Silva (2013), com o decorrer das décadas de 1980 e 1990, as lutas dos movimentos negros se intensificam, buscando melhorias e reconhecimento para os afrodescendentes. Uma das pautas de luta desses movimentos era uma educação que



superasse a discriminação racial que se fizesse presente no ambiente escolar. Ainda nesse período os autores mostram que,

Os diversos acontecimentos concernentes à causa negra vinham se intensificando desde o final da década de 1980 e início da década de 90, quando são publicadas pesquisas demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação ao contingente populacional branco, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. As pesquisas serviram também para comprovar o quanto a discriminação estava presente em nossa sociedade (PEREIRA & SILVA, 2013, p. 5).

É nesse contexto de confirmação do racismo presente não apenas no âmbito social, como também educacional, que uma série de fatos e medidas ocorrem no Brasil, visando tentar superar esse preconceito racial e a desvalorização da cultura afro-brasileira. Exemplo disso, é a promulgação da Constituição Federal, na década de 1980, citada anteriormente, na qual se reconhece a multiplicidade cultural como parte integrante de nosso país. Já na década de 1990, acontece a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que colaborou para que o Estado brasileiro passasse a dirigir seu olhar para as lutas antirracistas, e nos dois anos seguintes foram aprovadas as leis que antecederam a lei nº 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBN, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 1997.

Nessa breve apresentação dos textos legais, em relação ao trabalho com a temática étnico racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais tem uma importância singular nessa trajetória por destacar a proposta de temas transversais como Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho, Consumo e Pluralidade Cultural (PCN, 1997, p. 65), Ele pode também ser visto como um dos primeiros passos em direção às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

A última LDBEN, também, figura com grande expressividade nesse contexto por assegurar o direito à igualdade de condição de vida, educação, cidadania e garantia de direito igual às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, conforme se pode verificar, a seguir.

Art. 1º A Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos, 26-A, 70-A e 79-B;

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil.

§ 2o 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, de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, Lei 10.639/2003).

Nessa perspectiva de inserção dos conteúdos de África e afrodescendência no currículo escolar, tem-se a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs/2004 que vem regulamentar a lei nº10.639/03. Conforme essas Diretrizes,

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias [...]. A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

A valorização da história africana e afro-brasileira através da legislação nas últimas duas décadas representa uma grande conquista para a população negra deste país. Contudo, considerando a história do preconceito racial, do racismo revelado na invisibilização em relação ao negro, inclusive na escola através de um currículo que não o apresenta ou reconhece-o como protagonista na história da formação do povo brasileiro, é fundamental perceber/investigar a forma como esses avanços ou conquistas se traduzem, ou são efetivados, na sala de aula de História do CEUP. Antes porém, apresento brevemente a cidade de Feira de Santana e o contexto que fez surgir a escola desta pesquisa.

### **3.2 História da cidade onde se localiza o CEUP**

O reconhecimento do lugar de onde se fala é de fundamental importância na contextualização deste trabalho. A experiência dos sujeitos aqui apresentados se dá em um lugar real, Feira de Santana (Figura 2). Nesse sentido, considero importante apresentar aspectos relevantes da cidade conhecida como Princesa do Sertão, título que lhe foi outorgado por Rui Barbosa, no ano de 1919, quando por aqui passou em campanha presidencial. Não se sabe dizer se ele era mesmo apaixonado pela cidade ou se o título foi resultado de um político em campanha que, como diz Freitas: “precisa usar as armas da sedução política para somar os votos necessários à vitória” (FREITAS, 2013, p. 37).

**Figura 2** - Praça João Pedreira



Fonte: Google

A historiografia oficial ocupa-se de forma preponderante do registro dos feitos dos grupos dominantes da sociedade, porém, não se pode continuar invisibilizando outros sujeitos que no seu fazer cotidiano deram e dão contribuições fundamentais em todo processo histórico de surgimento de um lugar. Importa lembrar que, para além dos registros da história oficial, conforme observa-se no texto do Plano Municipal de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2012), existe um número significativo de desbravadores/as anônimos/as, homens, mulheres, livres e escravizados/as que tiveram um papel tão ou mais importante que aqueles/as que têm seus nomes registrados nos livros históricos. E nesse contexto, a caracterização da cidade dessa pesquisa não pode deixar de destacar em sua origem outros atores sociais na tessitura desse espaço que ganha importância maior através das relações comerciais.

Feira de Santana, tem na sua gênese a tradição comercial. Conforme Freitas (2013,p. 239),

Feira de Santana situada em região de tabuleiro, pontilhão de nascentes e lagoas próximas aos rios Jacuípe e Subaé não é apenas um pouso obrigatório para quem transitava as estradas da Bahia, ou somente uma feira de gado, mas lugar significativamente importante sob o ponto de vista econômico para o sertão, passando a ser um ponto de convergência para o acesso à capital, centro de distribuição de produtos primários e manufaturados, aspectos fundamentais para a posterior modernização da cidade.

A avenida apresentada na imagem abaixo é uma das referências dessa essa tradição comercial.

**Figura 3** – Avenida Conselheiro Franco



Fonte: Acervo da autora

A facilidade de distribuição de produtos ou mercadorias é resultado da localização geográfica privilegiada de Feira de Santana, em relação a outras cidades da região. Muitos são os que recorrem à Feira de Santana como alternativa para o desemprego e falta de perspectiva em suas cidades de origem. Outros passam e sem ter planejado, resolvem dar um ponto final à viagem e ficam por aqui como que atraídos por fios de esperança, como sugere a letra do Hino à Feira: “aos estranhos tu sempre dominas com o poder de teu clima sagrado” (ERISMANN, 1928). Isso ajuda a explicar em parte a diversidade da população dessa cidade, revelada em seus aspectos físicos e culturais, na expressão sofrida e ao mesmo tempo resistente e alegre do sertanejo que por aqui nasceu ou habita. Aqui tem gente de todo tipo e lugar. Gente que aqui chegou através das “Estradas que passam, caminhos desenhados pelo pisotear dos animais e movimentar das pessoas no cotidiano, e em dias de feira [...]” (FREITAS, 2013, p. 241). Dessa forma, a localização geográfica privilegiada, que atrai para o seu interior um maior número de habitantes, somada às condições históricas da composição étnica brasileira e particularmente baiana, fazem de Feira de Santana desde sua origem uma cidade plural como se pode verificar no texto do Plano Municipal de Educação.

Como na maior parte da Bahia, aqui, também, essa população era composta, majoritariamente, por negros (as) e mestiços, além de índios (as) e brancos (as). Na sua grande maioria analfabetos (as), pobres e carentes das mais elementares condições de vida digna, esses (as) construtores (as) da história de Feira de Santana sofriam no dia-a-dia as discriminações e os preconceitos inerentes a uma sociedade que tem os seus fundamentos num regime

escravista, herdando dele todas as mazelas que lhe são próprias: as desigualdades sociais e etnicorraciais (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 13-14).

Em meio a essas desigualdades e invisibilizações de sujeitos, se construiu a história de Feira de Santana. É nesse contexto que, parafraseando Freitas, destacamos que os caminhos desenhados pelo pisotear dos animais e movimentar das pessoas no cotidiano, e em dias de feira, deram origem às vias de acesso dos dias atuais, por onde nenhum transeunte passa indiferente. Feira de Santana surge a partir das antigas feiras de gado. A tradição comercial desta cidade se renova com o passar do tempo, as feiras livres são retratos vivos dessa tradição. O pecuarista, a feira do gado e, por conseguinte, o vaqueiro possuem grande relevância nessa tradição comercial. Entretanto, outros sujeitos deram contribuições substanciais no desenho do futuro da Princesa do Sertão, conforme se pode verificar no texto do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana.

Atribui-se, ao vaqueiro grande importância no processo de colonização e povoamento da região que viria a ser o município de Feira de Santana. Entretanto, não podemos desconsiderar a participação de outros agentes sociais que, nos seus mais variados afazeres cotidianos, construíram a história de Feira de Santana: os pequenos agricultores e seus familiares, que abasteciam o comércio local com seus produtos; os vendedores ambulantes, homens e mulheres que participavam, ativamente, do processo de distribuição dessa produção; dos carregadores de mercadorias; dos pedreiros, carpinteiros, marceneiros e pintores, responsáveis pela construção das edificações públicas e privadas; dos barbeiros, alfaiates e costureiras, cuidadores (as) da aparência e do bem vestir; das lavadeiras e engomadeiras; carregadores de água; músicos e artesãos (ãs); dos agentes de serviços públicos: coletores, soldados, acendedores de lampião, varredores (as) de rua, professores (as), estudantes, enfermeiros (as), enfim, todos (as) aqueles (as) que, no seu labutar diário, elevaram Feira de Santana à condição de maior e mais importante cidade do interior da Bahia (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 13).

Tendo destacado a importante contribuição desses atores sociais, para feira de Santana, voltamos às considerações acerca da feira livre para a história da Princesa do Sertão. A feira do gado, deixou marcas profundas na origem de Feira de Santana. Essa marca pode ser reconhecida na pujança das feiras livres de hoje, lugar de onde provem o sustento de muitos moradores dessa cidade, não pode estar fora dessa caracterização. As feiras têm uma importância singular na história da princesa do sertão, o que pode ser confirmado na obra de Freitas: “ela está tão arraigada no solo urbano que permanece, impondo a sua presença em caráter compulsório” (FREITAS, 2013, p. 260). Isso pode ser comprovado nas feiras livres



dominicais do Tomba (Figura 4), Sobradinho, Estação Nova, e Conjuntos residenciais George Américo e Feira VI, entre outros.

**Figura 4** - Feirinha do Tomba – Feira de Santana-BA



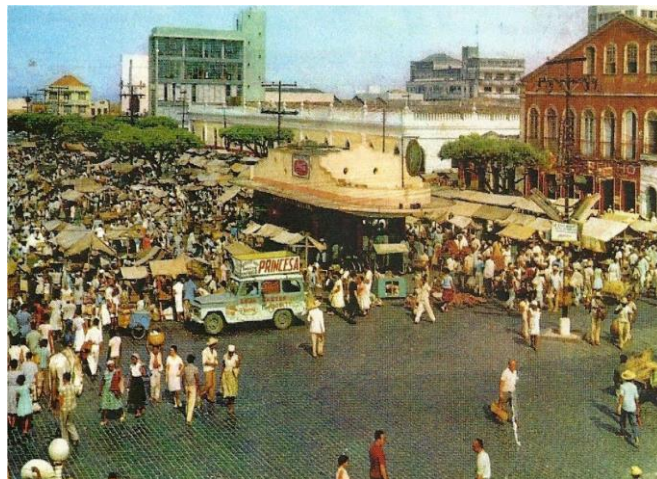
Fonte: Acervo da autora

A importância da feira livre nessa cidade pode ser percebida, também, na fala de alguns moradores quando dizem: “a feira deu ruim”, “a semana não vai ser boa”. Há uma espécie de dependência dos sujeitos a elas relacionados. Vale citar que muitos desses sujeitos são estudantes que, embora menores, auxiliam seus familiares, no final de semana, na lida da feira. Mesmo alguns moradores que trabalham com carteira assinada durante a semana, no final de semana buscam um ganho extra na feira. Nelas encontram-se quase tudo, desde as folhas para chás diversos, benzeduras – marca de nossa ancestralidade e também da exclusão social –, frutas, verduras, pomadas caseiras, plantas, roupas, sapatos, adereços para cabelos, entre outros produtos. Para muitas famílias, a feira como fonte de sobrevivência material, tornou-se tão preponderante que passou a estender-se durante toda a semana, ocupando inicialmente, em pequenas “bancas” a calçada das residências dessas famílias. Posteriormente, a procura pelos produtos ali expostos cresceu de tal modo que implicou a alteração da estrutura da casa, uma vez que os primeiros vãos, como o pequeno rol, quarto ou sala, cederam espaço para as barracas de frutas e verduras que durante toda a semana passaram a integrar a paisagem urbana de alguns bairros, em especial o Tomba, que fica próximo ao Conjunto Sergio Carneiro, onde se localiza a escola objeto desta pesquisa. Muitos estudantes passam um turno do seu dia cuidando ou ajudando a cuidar desses fragmentos de feira livre que são as barracas nas portas das residências. Atualmente, tem-se percebido o enfrentamento da crise econômica através do expediente da feira, expresso nas diversas barracas que têm

surgido, não apenas nas calçadas das casas, mas também nas de farmácias, escolas, vizinho a supermercados, pontos de ônibus, entre outros locais. A feira marca a nossa ancestralidade pelos elementos nela presente e marca também a exclusão de seus integrantes, por ser ela alternativa possível de sobrevivência diante da falta de oportunidades de provimento da sobrevivência material.

A figura (Figura 5) a seguir, registra a feira livre no ano de 1977, quando ela ainda era realizada na Praça do Mercado Municipal e em parte da Avenida Getúlio Vargas. Nesse mesmo ano, a feira livre foi transferida para o centro de abastecimento, atendendo as exigências do progresso urbano da cidade, que a partir daí, ganharia outra dinâmica com a chegada da rede de supermercado Paes Mendonça.

**Figura 5 - A feira livre**



Fonte: FREITAS, N. B. **O Descoroamento da Princesa do Sertão: De "Chão" à Território, o " Vazio" no processo da valorização do espaço.** Tese de doutorado; São Cristovão, 2013. Universidade Federal de Sergipe. 2013.

Ainda na perspectiva da origem histórica de Feira de Santana, considero interessante destacar um dos seus endereços mais tradicionais. Trata-se de um dos locais que confere à cidade uma identidade singular, haja vista sua importância desde tempos remotos aos nossos dias: a Avenida Conselheiro Franco.

Na gênese da história de Feira, conforme Freitas (2013, p. 245),

Todos os autores que tratam da origem da cidade, situam na estrada das Boiadas, a fazenda Sant'Anna dos Olhos D'Água, localizada a três léguas da Paróquia de São José das Itaporocas. Registram também a Capela de Sant'Anna e São Domingos, a feira e as construções para habitação, casas comerciais e a rua dos "Marchantes", posteriormente denominada Rua

Direita, atualmente Rua Conselheiro Franco. Esta seguia em direção norte com destino a Capela de Nossa Senhora dos Remédios.

Essa Rua Direita, atual Conselheiro Franco (apresentada na Figura 3) representa uma importante avenida da cidade, com relevância para o comércio, ainda nos dias atuais. É o local onde situam-se muitos estabelecimentos comerciais, o prédio da filarmônica feirense, bancos, o Centro de Cultura e Artes-CUCA, a igreja dos Remédios (Figura 6), que provavelmente foi construída pelos escravos da região, no ano de 1707 e tantos outros estabelecimentos. Essa avenida ganhou as páginas do roteiro de uma peça teatral que esteve em cartaz em março de 2014, no teatro do Cuca, com o título: A Cidade da Rua Direita, dirigida por Geovane Mascarenhas, ela faz parte do tradicional grupo Cordel. A Rua Conselheiro Franco é um pedaço histórico do espaço urbano de Feira de Santana, por isso faz parte dessa breve trajetória acerca do crescimento da cidade.

**Figura 6** - Igreja dos Remédios



Fonte: Google

Na verdade, a produção do espaço urbano, numa perspectiva econômica, fez Feira de Santana despontar no sertão como o maior município em população da Bahia desde a década de 1960 e aproximar-se constantemente do litoral. Segundo Freitas (2014, p.302), já em 1959,

Em trabalho apresentado no IV Colóquio de estudos Luso-brasileiros, realizado em Salvador, Milton Santos dissertou sobre a importância de Feira de Santana, no que se refere a zona de influência, assim como a sua aproximação com o litoral ao ponto de colocá-la como integrante da rede Urbana do Recôncavo.



Assim, Feira de Santana, com os caminhos que foram desenhados no passado e com sua localização geográfica privilegiada viu, através da instalação do Centro Industrial do Subaé (CIS), a confirmação do que dissera Milton Santos, uma década antes. Esse fato marcou um novo ritmo de crescimento econômico da cidade na década de 1970. A cidade passou então a ser a única que não é capital e que possui um centro industrial. A paisagem da cidade, com o tempo, passou por grandes transformações, da arquitetura que guarda traços de sua memória histórica, pouco restou. E o Casarão Olhos d'água, apresentado na (Figura 7), é um dos poucos exemplo dessa memória que ainda resta.

**Figura 7** - Casarão Olhos d'água



Fonte: Google

Ao longo das décadas posteriores à década de 1980, Feira de Santana cresceu cada vez mais, tanto em termo comercial quanto populacional, pois a segunda maior cidade da Bahia possuía no início da década de 1990 cerca de 406.447 habitantes, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991). Em 2010 os dados do IBGE indicaram que a população feirense era de 542,476 habitantes, o que demonstra um crescimento de mais 100.000 habitantes para o período em análise (IBGE, 2010).

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, a cidade contava com uma população maior que oito capitais brasileiras, mais especificamente: Cuiabá, Vitória, Florianópolis, Rio Branco, Macapá, Boa Vista e Palmas (FREITAS, 2014).

As pessoas que por aqui chegam e resolvem ficar contribuem para o aumento do contingente populacional da cidade e conseqüentemente para a acentuação das desigualdades socioespaciais que pode ser verificado, destacadamente, no plano habitacional. Foi esse contexto que fez com que, conforme registra Freitas (2014), fossem construídos em Feira de Santana os três primeiros conjuntos residências do país, vinculados ao projeto do Governo Federal Minha Casa, Minha Vida.

Nesse cenário, de uma cidade que nasce de uma tradição comercial, de um lugar onde outrora se estabeleciam relações escravistas de produção, como em todo território brasileiro, constituído pela diversidade e pela herança afrodescendente estampada na cor da pele, insere-se a escola desta pesquisa. É hora então de situá-la historicamente e dar visibilidade aos personagens a ela relacionados desde sua origem.

### **3.3 O contexto que forja o CEUP**

#### **3.3.1 Dos barracos da Avenida Anchieta para o Conjunto Sérgio Carneiro: a relocação**

O contexto de crescimento e modernização de Feira de Santana incide diretamente no cotidiano de homens e mulheres que sentiam na pele os reflexos da exclusão, através das condições inóspitas de moradia em que estavam inseridos. É esse contexto, forjado pelas exigências do progresso, que traz à tona parte da história da vida real de alguns sujeitos “invisíveis”, que vão fazer parte da história do surgimento do Colégio Estadual Uyara Portugal (Figura 8).

**Figura 8** - Interior do Colégio Estadual Uyara Portugal



Fonte: Acervo da autora

O Colégio Uyara Portugal foi fundado no ano de 1985, pela portaria nº 9950/85, com o nome de Escola Estadual Uyara Portugal, durante a gestão do governador João Durval Carneiro, conforme registrado em seu projeto pedagógico. Nessa época, novos contornos, assinalados pela urgência do progresso, definiriam alteração na paisagem urbana em Feira de Santana. O referido progresso se revelaria através de vias públicas que seriam modernizadas. Esse cenário dará uma visibilidade forçada a atores sociais até então invisibilizados. Isso porque essa nova realidade, exigiu a relocação dos moradores da antiga Avenida Anchieta, atual Avenida João Durval Carneiro, para um outro espaço da cidade.

Ao longo da avenida Anchieta, na época estrada de chão, moravam pessoas praticamente no meio da rua em pequenos casebres e barracos de papelão, plástico e flandres, sem sanitários, água ou quaisquer condições de higiene, conforme afirmou o ex-presidente da INTERURB (1983 a 1987) e ex-deputado federal, o Sr. Antonio Sergio Barradas Carneiro, mas conhecido apenas como Sergio Carneiro, em entrevista, a mim concedida, acerca da remoção das 280 famílias, moradores daquele lugar. A ideia de promover progresso em Feira de Santana, a partir daquele espaço, não podia ocorrer fora da preocupação com as pessoas que ali residiam. A decisão de entrevistá-lo durante a pesquisa, deveu-se ao fato do conjunto ter sido construído pela INTERURB, quando o entrevistado presidia o referido órgão. Depois de identificar-se e falar sobre a função da INTERURB- Companhia de Desenvolvimento Urbano e Articulação Municipal, órgão público que existia na época do governo João Durval, perguntei a Sergio Carneiro: Como surgiu a ideia de levar o pessoal da antiga Avenida Anchieta para o local onde estão hoje? Respondeu ele: Como precisávamos tirá-los daquele lugar eu mesmo fui ao encontro deles e expus a necessidade de removê-los a fim de que pudéssemos construir a nova avenida. Disse-lhes que lhes daria uma casa. Perguntei-lhe então: De que forma se deu a escolha do novo endereço dos moradores da antiga Avenida Anchieta? Em resposta ele disse: Como eu estava responsável pela busca do local e construção das casas, escolhi três terrenos que podiam ser comprados pela INTERURB, mandei dois ônibus até a Avenida Anchieta, para que os moradores fossem conhecer os três terrenos e escolhessem um entre eles. Escolheram aquele do Tomba. Considerando o nome do entrevistado e do novo Conjunto habitacional, perguntei-lhe: Que estrutura foi organizada para acolher o pessoal no novo endereço residencial? E porque o local recebeu o seu nome? Obtive do entrevistado a seguinte resposta sobre o nome: Na verdade, inspirado pelo tema da Campanha da Fraternidade daquele ano, dei a sugestão de que esse novo espaço habitacional recebesse o nome de Fraternidade. A Campanha da Fraternidade da igreja católica naquele ano teve como tema: Fraternidade e Violência e o lema era: Fraternidade sim, Violência não.

Por conta dessa inspiração, fui a Salvador pedir opinião ao Cardeal Primaz do Brasil, na época Dom Eugênio Sales, que ao tomar conhecimento da ideia concordou imediatamente com a homenagem à Campanha. Apesar da placa com o nome Fraternidade, o povo resolveu chamar o lugar de Conjunto Sergio Carneiro (Figura 8). Fraternidade mesmo passou a ser o terreno da outra etapa, que deveria se destinar a outros moradores residentes na extensão da antiga avenida.

O entrevistado disse ainda que considerando a quantidade de moradores e a distância do novo lugar em relação ao antigo endereço e ao centro da cidade, era importante garantir qualidade de vida aos moradores daquele lugar. Por isso, foi construída a lavanderia, já que a maioria das mulheres eram lavadeiras, também foi construída uma creche comunitária para que elas tivessem onde deixar seus filhos e ajudar no sustento da casa, nesse contexto de estruturação do local, tornou-se fundamental a construção da escola. E, boa parte da mão de obra foi constituída por moradores do conjunto. A escola recebeu o nome de Uyara Portugal, pessoa que segundo Sergio Carneiro, em comentário voluntário, deu grandes contribuições como coordenadora da INTERURB, desde a Avenida Anchieta até o Conjunto Sergio Carneiro, agilizando a organização do processo com equipamentos e designação de funcionários, inclusive para a creche Tia Zezé, construída por conta da grande quantidade de crianças que havia entre as famílias com mães lavadeiras, conforme dito anteriormente, e que precisavam ajudar na renda familiar. Ainda conforme Sergio Carneiro foram construídos boxes que deveriam ser alugados e sua renda deveria ser revertida para a Associação de Moradores, que, por sua vez, deveria pagar a conta de água e luz da lavanderia comunitária. Porém, no decorrer do processo, as coisas não aconteceram exatamente conforme o planejado. Segundo ele, a dificuldade na organização comunitária era grande, o surgimento de lideranças sem a devida conexão com os primeiros propósitos acabou por desconfigurar a perspectiva coletiva do trabalho comunitário. O entrevistado concluiu dizendo que todos receberam o título de propriedade de seus imóveis.

Depois de entrevistar Sergio Carneiro, procurei Uyara Portugal, a patronesse da escola, para obter novas informações sobre a origem da mesma.

**Figura 9** – Bairro Sérgio Carneiro – Feira de Santana – BA



Fonte: Acervo da autora

A entrevista com Uyara Portugal, pessoa cujo nome identifica a escola desta pesquisa, aconteceu na residência da mesma. Uyara da Costa Oliveira Portugal, feirense, se identifica como negra embora tenha a pele clara, é graduada em Ciências pela UEFS e em Ciências Biológicas, pela UFBA. A professora Uyara Portugal tem deixado sua contribuição em diversas áreas da sociedade feirense e baiana, tendo passado pela INTERURB, URBIS, CSU, DIRES com trânsito pelo mundo do jornalismo, da gerência de marketing e outros espaços, onde seu serviço se fez necessário. Uyara Portugal é hoje palestrante com foco em atendimento ao cliente, uma das áreas na qual se especializou, além de dedicar-se a um trabalho filantrópico, no qual 385 idosos são beneficiados. Depois de apresentar-se, perguntei-lhe: Qual a sua participação no projeto de modernização das vias urbanas de Feira de Santana? “Eu era gerente da INTERURB na época do governador João Durval, órgão que tinha Sergio Carneiro na presidência. Depois de ter feito algumas obras de saneamento básico o governo percebeu a necessidade de modernizar as vias urbanas para melhorar o trânsito na cidade. Foi então que com a ajuda de outros técnicos da INTERURB fizemos o levantamento de outras avenidas em Feira de Santana e escolhemos a Avenida Anchieta por conta de sua importância: ela cortava várias outras avenidas, naquela época já se pensava, inclusive, na Avenida Noide Cerqueira. Depois de feita a escolha tínhamos um grande problema pela frente que eram as famílias que moravam em barracos de papelão, flandres e plástico”. Como se deu o processo de organização do pessoal da Avenida Anchieta, para relocação? “Elaborei um questionário, até porque pretendia fazer um trabalho social com eles e porque precisávamos

cadastrá-los para que adquirissem uma casa pela URBIS. Comecei a aplicar o questionário e me assustei ao perceber que o número de famílias era bem maior que o que aparentava, pois cada barraco abrigava três, quatro famílias. Eram os avós, a irmã que casou e por aí vai. Além disso, percebi que eles não tinham nenhuma fonte de renda, logo não teriam como adquirir as casas da URBIS. A única opção seria a construção da casa própria para cada um deles, pela INTERURB. Naquele período o Movimento de Organização Comunitária – MOC, já fazia um trabalho com o pessoal e o povo não acreditava que conseguiriam a casa própria. O próximo passo foi a procura por espaços possíveis para a relocação”. Procurei saber da professora Uyara que estrutura foi organizada para acolher o pessoal no novo endereço. Respondeu ela: eu já havia observado as habilidades do pessoal, haviam aqueles que vendiam frutas na frente do barraco, outros que vendiam pão. Aqueles que vendiam algo receberam uma vendinha, organizamos uma padaria e as habilidades de cada um foi sendo observada, procuramos dar uma estrutura que facilitasse a vida deles no novo endereço. Como construímos a lavanderia, a escola e a creche, conversei com Sergio Carneiro sobre a necessidade de que toda a mão de obra utilizada nesse espaço fosse da própria comunidade. Pensando na possibilidade de dificuldades interna, orientei-os na organização da Associação de Moradores. E, assim aconteceu. Algumas são funcionárias da escola ainda hoje e mantenho amizade com muitos deles. Porque o seu nome identifica a escola da comunidade? “Na verdade foi elaborada uma lista com nomes de pessoas importantes da cidade que deveriam ser homenageadas com seu nome na escola e os moradores acrescentaram o meu nome a essa lista e ele foi eleito por unanimidade. Eu me senti muito honrada porque foi uma iniciativa deles. Mas o que me alegra mesmo é saber que a escolha desse nome foi resultado de um trabalho que realizei”. Concluiu a professora, “para mim a maior alegria, a maior satisfação é saber que eu ajudei a mudar a vida daquelas pessoas”. Na verdade a dimensão do relato da entrevistada não cabe nas linhas desse trabalho, e para concluir, depois de apresentar o contexto que fez nascer o desejo dessa pesquisa, a partir da lei nº 10.639/03, perguntei-lhe se a mesma conseguiria estabelecer uma relação entre o estudo da questão etnicorracial e a história da comunidade onde situa-se a escola. Respondeu ela: reconheço a contribuição de negros e índios na formação da sociedade brasileira e me envergonho, na condição de brasileira, da necessidade de elaboração de uma lei dessa natureza. Me entendo como negra porque tenho muitos traços, afinal tive um avô negro, mãe mulata, pai de olhos claros. Sou resultado da diversidade que constitui a nação brasileira. A princípio acho que seria desnecessário uma lei como essa. Confesso que tenho um pouco de dificuldade de enxergar coisas como essas. Como é que diante de tantas características peculiares ao ser humano vão olhar justamente a cor da pele? É

muita mediocridade. Mas, reconheço a importância da lei porque afinal fizeram o Brasil assim, preconceituoso. Entendo que quando se está em processo de exclusão é necessário que se faça algo para melhorar a vida das pessoas e a educação é fundamental. Não se pode melhorar a qualidade de vida quando não se tem as ferramentas necessárias. E, falar sobre essa questão é mostrar a hipocrisia dessa sociedade e oferecer condições para que o povo negro continue superando os obstáculos e revelando sua capacidade em todas as áreas da sociedade.

Considere importante a apresentação da pessoa cujo nome identifica a escola por conta de sua atuação na história que forja a necessidade de organização do espaço cuja escola está inserida.

### **3.3.2 O novo endereço dos antigos moradores da Avenida Anchieta: minhas vivências entre eles antes da docência**

Embora tivesse sido organizada uma estrutura que oferecesse alguma dignidade aos antigos moradores da Avenida Anchieta, o novo endereço ficava, na época, extremamente longe do centro da cidade e era quase de difícil acesso. Inclusive não havia transporte coletivo passando no local. Logo, essa passou a ser uma das primeiras demandas enfrentadas pelos moradores. O transporte que podiam utilizar deixava-os no ponto final do bairro Tomba, a quinhentos metros de distância de suas casas, o que era bastante difícil para os moradores, sobretudo para os que vinham das feiras, com pesos nas mãos e tinham que se deslocar para casa a pé. De qualquer forma uma outra realidade demarcava suas histórias. Alguns deles tiveram sua mão de obra absorvida na própria comunidade.

Alguns moradores passaram a compor o quadro de funcionários da escola, conforme dito anteriormente, a exemplo da Sra. Maria Gorete Ferreira Brito, que me concedeu entrevista e que trabalha como agente administrativa da escola, sendo, também, uma das primeiras moradoras da comunidade. Segundo ela a vida melhorou muito desde que veio morar nesse novo espaço. A Sra. Girlândia Lima da Silva, que também está na escola desde a sua fundação, quando era responsável pela organização da merenda, ocupando hoje a função de auxiliar de secretaria, fez a seguinte afirmação: “Além de ganhar uma casa própria, muitos conseguiram seus empregos quando para cá vieram e isso não tem comparação”. A Sr<sup>a</sup>. Janaina da Conceição Souza, secretária da escola desde a sua fundação até os dias de hoje, também considera que tudo melhorou com a mudança de endereço. Em relação a pesquisa, considero bastante significativa a afirmação da mesma “é importante trabalhar temas como esse da questão racial na escola porque, embora a maioria aqui na escola seja de negros, o



problema do preconceito racial existe, não quero citar nomes mas já presenciei situações de preconceito e por isso acho que trabalhar esse tema é importante. Eu não me abato porque sei quem sou e quais são as minhas qualidades, mas nem todo mundo é assim, principalmente os estudantes mais novinhos”, concluiu Jana, como é conhecida a secretária. A Sra. Eunice Paranhos, ex-funcionária da creche, hoje merendeira no CEUP foi a última a ser entrevistada. Para a Sra. Eunice, a vida melhorou demais, afirmou ela: “Lá onde a gente morava não sabia nem o que fazer para tomar um banho, aqui recebemos casa, trabalho, criei meus filhos e ajudei a criar os filhos dos outros na época da creche. Aqui meus filhos estudaram e graças a Deus todos concluíram o ensino médio. Aqui eu sou feliz e apesar das minhas dificuldades ainda consigo ajudar outras pessoas”.

A fala das funcionárias, além de visibiliza-las ajuda-nos a perceber o olhar dos que de alguma forma tornaram-se resultado do processo de inclusão que deu origem a comunidade, onde está inserida a escola.

**Figura 10** – Parte interna da escola pesquisada



Fonte: Acervo da autora

Hoje, o colégio atende a demandas dos bairros Fraternidade, Sergio Carneiro, Tomba, Conjunto Feira VII, Conjunto Francisco Pinto, Conjunto Ildes Ferreira, Parque Panorama, Sitio Matias, São João do Cazumbá, São João Grande, Ouro Verde; sendo todos eles locais populosos, com diferentes níveis de dificuldades, como saneamento básico, precariedade no serviço de saúde pública, situações de violência, entre outras mazelas geralmente mais comuns nas periferias. Todas essas localidades são consideradas sub-bairros do bairro Tomba, considerado um dos mais populosos da cidade. Além desses, a escola atende ainda a alguns distritos de São Gonçalo dos Campos, como Tapera, Magalhães, Jacaré, entre outros,



oferecendo aos que a ela acorrem o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular (do 1º ao 3º ano), nos turnos matutino e vespertino. No noturno a escola oferece outra oportunidade de estudo, ao povo da região, com a EJA - Educação de Jovens e Adultos, além do Tempo Formativo II – Eixos IV e V (Ensino fundamental); Tempo Formativo III – Eixos VI e VII (Ensino Médio), além do Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano).

À época do surgimento dessa comunidade eu ainda não sabia que, de fato, seria professora, não sabia o quanto minha relação com ela haveria de se estreitar através do exercício da docência nesta localidade. Antes de ser professora, a minha participação em grupo de jovens da igreja católica levou-me, junto a outros integrantes do grupo de jovens (Comunidade Jovem do Tomba – CJT), a estar passando por este novo espaço habitacional, desejando aos novos moradores, as boas vindas e colocando-nos à disposição para o que precisassem. O significado da utopia era ainda mais latente em cada integrante da CJT, por conta do sentido romântico de transformação da realidade que movia a cada um de nós, no alto de nossas adolescências e juventude. Em pouco tempo, através de reuniões na nova comunidade, surgiu a necessidade de se discutir as dificuldades iniciais vivenciadas por seus moradores. Esse contexto marcou o início da minha história na história da referida comunidade.

Com a demanda do transporte coletivo, que conseguimos resolver com a participação dos moradores, demos início às reivindicações em prol da melhoria da qualidade de vida dos moradores daquela região, construída para recebê-los. Construimos vínculos fraternos, cujas lembranças fortalecem em nós a certeza da importância da união, sobretudo em torno de questões comuns a todos. Nesse contexto, tornei-me catequista nessa comunidade, para onde me deslocava, da Praça do bairro Tomba, aos sábados, outras vezes aos domingos, a pé, para realizar os encontros de catequese com as crianças, o que gerou, por consequência, fortalecimento de laços afetivos com suas respectivas famílias. Como não havia um local fixo, alguns encontros de catequese aconteciam em salas de aula do Colégio Uyara Portugal. Eu não sabia, mas estava ensaiando minha existência como professora naquele lugar.

Também isso me faz crer que foi a escola que me escolheu e não eu que a escolhi como lugar desta pesquisa. É da estrutura dessa escola, inserida num contexto no qual me vejo implicada, que passo a tratar a seguir e a deixar registrada parte da sua história, enquanto faço investigações sobre a efetivação da lei nº 10.639/03.

### 3.3.3 Conhecendo o CEUP e os personagens que lhe conferem a vida

**Os sujeitos** que viviam diferentes realidades ao longo da antiga Avenida Anchieta, espaço onde hoje passa a avenida João Durval Carneiro, estão agora num novo endereço e encontram-se através de sua descendência (filhos) no interior da escola, onde, especialmente nos primeiros anos, também passaram a conviver como pais, funcionários, estudantes e/ou voluntários nos serviços, conforme dons e aptidões de cada um. A escola que surge nesse novo espaço já traz em sua origem uma multiplicidade de experiências inquestionáveis. Consideramos, aqui, pertinente lembrar-se de Thompson (1978) quando fala sobre a “experiência vivida”, a respeito disso ele afirma,

Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressão sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1978, p. 200-201).

A comunidade escolar que compõe o Colégio Estadual Uyara Portugal traz, em sua grande maioria, a experiência da periferia e dos diversos níveis de exclusão. Muitas dessas experiências são vividas ao nível das relações sociais fora do espaço da sala de aula. E, nos corredores, bancos, quadra e onde acharem conveniente procuram socializar suas tristezas e alegrias, muitas vezes, na única oportunidade de encontro que eles têm.

Como cada sujeito traz as suas vivências. Os/as educandos/as de modo geral, especialmente os/as da periferia, uma vez na escola, têm acesso a conhecimentos cujo sentido muitas vezes passam longe de sua realidade ou do grupo social a que pertencem. As referências de conhecimento, de identidade e, portanto, de pertença, na maioria das vezes, são apresentadas fora dos paradigmas que definem determinadas comunidades. Também por isso, raras são as vezes em que se percebe ações pedagógicas cuja linguagem tenha sido fruto da consideração das especificidades do cotidiano dos sujeitos que se constituem como indivíduos concretos, reais, com enfrentamento de questões que são geralmente silenciadas no dia a dia da escola.

Na escola, tudo expressa uma ideia ou função e, no Colégio Estadual Uyara Portugal, não é diferente, a cantina, as salas de aula, a secretaria e toda a sua arquitetura de alguma forma revelam-se como instrumento de comunicação, e nesse sentido, o muro que a cerca não foge à regra. Ele demarca o limite entre a rua e a escola e é reforçado por uma cerca de arame que visa impedir o acesso alternativo e transgressor ao seu interior.

O CEUP, apresenta em sua estrutura uma secretaria, cujo balcão de recepção, onde é dado o atendimento inicial à comunidade, localiza-se logo após o portão principal e antes do portão secundário que dá acesso ao interior da escola. Pelo primeiro passam alunos, professores e pessoas da comunidade com demandas diversas a resolver na escola. Pelo portão secundário passam pessoas com demandas específicas a resolver com a direção e/ou coordenação pedagógica, além de estudantes, professores e funcionários. O espaço que compreende a área entre o portão principal e o portão de acesso ao interior da escola conta com um estacionamento, algumas árvores, uma guarita e um pequeno canteiro.

Após o portão secundário encontra-se um jardim. Uma pequena cerca de arame ajuda a garantir a integridade do mesmo, conforme se pode conferir na figura de número oito. Em volta do jardim, antes da pequena cerca de arame que o protege, estão dispostos alguns bancos de cimento onde muitos estudantes e, às vezes, alguns professores sentam-se e conversam enquanto esperam tocar o sinal para o início das aulas, ou ainda durante os intervalos ou quando, por diferentes razões, estão fora da sala de aula. É também um lugar onde muitos alunos encontram-se para conversar, paquerar, fazer compromissos extraclasse. Enfim, há um momento de convivência social estabelecido naquele e noutros espaços da escola como forma de aproximação, socialização e afeto, cuja concretização seria impensada fora do ambiente escolar. Em frente ao jardim e próximo a biblioteca encontra-se a sala da Direção e vice-direção da escola. A gestão está constituída da seguinte forma: na direção está a professora Jaciara Sá Neves Brandão; no matutino, assume como vice-diretor o professor Gilmar Prado de Oliveira, no vespertino assume a pasta da vice direção a professora Maria Solange C.F. Nascimento e no turno noturno o professor Joselito Assis. Da sala dos gestores, pode-se ter, através de uma porta de vidro, uma pequena visão do que ocorre em seu exterior. Antes, a sala da direção funcionava numa dependência da biblioteca, isolada do restante da escola. Vizinha a ela localiza-se a mecanografia, onde são reproduzidos os materiais pertinentes à rotina de uma escola. Na mesma direção encontra-se a Biblioteca, em seu acervo encontra-se diversas obras consideradas clássicas, várias coleções de Educadores do MEC, entre elas autores como: Antonio Gramsci, John Dewey, Gustavo Capanema, Anísio Teixeira, José de Alencar, José Lins do Rego, Darcy Ribeiro entre outros. A biblioteca conta com obras como a de Luís Antonio Cunha, Educação Estado e Democracia no Brasil, memória e Sociedade de Ecléa Bose, Os Bestializados de J.Murilo de Carvalho, Marília de Dirceu de Tomás A. Gonzaga, Cidades invisíveis de Ítalo Calvino, Carnavais, Malandros e Heróis – Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro de Roberto da Mata, Patativa do Assaré e outros. Durante o levantamento que realizei acerca da bibliografia disponível em seu interior encontrei novecentos e vinte sete

paradidáticos relativos a várias áreas do conhecimento, diversas coleções entre elas um exemplar da Síntese da História Geral da África: da Pré-História ao século XV e um da Síntese da História Geral da África: do Século XV ao século XX. São mais de dois mil exemplares de diversas obras distribuídas em onze estantes bem espaçosas, além dos trezentos e setenta e quatro dicionários colocados à parte dos demais.

Além da Síntese da História da África achei pertinente registrar ao acervo que trata da questão racial. São eles: Léo, o pardo, Relações Étnicorraciais no Brasil, África e Brasil africano, Quilombolas e Quilombos: História do Povo Brasileiro, Origens Africanas no Brasil Contemporâneo, Liberdade por um fio: Histórias dos Quilombos no Brasil, O Negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de História, História e Cultura Afro-brasileira. Apesar do acervo atraente, a disposição de docentes e discentes, é raro o movimento em busca das referidas obras, que na verdade carecem de uma política de divulgação e incentivo à leitura das mesmas. Algumas vezes a biblioteca é utilizada para realização de atividades em grupos ou para fazer trabalhos individuais, raramente para leitura livre. Nela, às vezes, ministra-se aula com o uso do *Datashow*, quando a sala de vídeo, por alguma razão, está sem condições de uso, seja por ter sido agendada por outro docente ou por problema no ar condicionado, já que a mesma não dispõe de ventilação. Nela encontram-se seis mesas plásticas, redondas, com seis cadeiras em volta de cada uma.

O ambiente ora descrito, divide os pavilhões onde encontram-se quatorze salas de aula, do lado esquerdo, de quem entra na escola, e do lado direito, encontram-se mais quatro salas. Considerando os três turnos, a escola conta com sessenta professores em seu quadro conforme consta no Projeto Político Pedagógico. Ao lado da biblioteca está a sala dos professores. A sala dos professores conta com dois banheiros, um aparelho de TV, um filtro de água e ar condicionado que, às vezes, apresenta alguns problemas no funcionamento. Nela, se encontra a tradicional mesa grande, onde todos/as os/as professores/as sentam-se a sua volta para conversar, socializar os acontecimentos da rotina escolar e, às vezes, de sua própria vida. Lá se expõem queixas, lamentam-se situações, alegram-se com os sucessos e situações apresentadas por alguns/as alunos/as e entristecem-se com outras. Nela, fazem-se reuniões, contam-se piadinhas para descontrair, se discute política, embora raramente, entre outros assuntos não planejados, mas latentes e ávidos por socialização/discussão, a exemplo do processo de “impeachment” da presidenta Dilma Rousseff. Algumas vezes ela representa espaço de desabafo, especialmente para alguns colegas às vésperas da aposentadoria. Na sala dos professores ocorrem alguns embates em relação a ações a serem desenvolvidas na escola, os temas a serem trabalhados nos diferentes momentos, situação comuns a espaços

constituídos pela presença de sujeitos que pensam, que são diversos e trabalham com a perspectiva da construção de conhecimentos e valorização de sujeitos em fases de aprendizagem. É, como dissemos antes, o lugar onde as vezes nos alegramos e outras nem tanto, como em todos os outros espaços da escola.

Ainda nessa tentativa de apresentar a escola, destacamos, entre os/as alunos/as, a existência de diversos grupinhos organizados nos intervalos ou entre uma aula e outra. Neles é feita a socialização do que foi o *show* do final de semana, quando e onde serão os próximos eventos, notícias de infortúnios com alguns colegas, conhecidos ou parentes assassinados ou outras situações que causam algum tipo de dor. Também se percebe, nesses intervalos, as paqueras, os abraços rápidos como de quem não dispõe de muito tempo, os olhares dispensados aos que independente de gênero despertam interesse enquanto circulam pelos corredores ou outras áreas de livre circulação. E, como se não bastasse, os grupinhos fora da sala, para não estar totalmente alheios a eles, observamos na geografia da escola a dinâmica de resignificação do espaço feita pelos diferentes sujeitos em seu interior. Encontramos, as vezes, cadeiras postas nas portas das salas, pelo lado de fora, o que nos dá oportunidade de percepção do ambiente da escola como ambiente de encontro. Estar fora representa ver o outro e criar uma possibilidade de conversa de interação, então, os corredores, as áreas de acesso à sala de aula, passam a não ser apenas espaço de circulação disciplinada em direção à sala.

Enfim, há uma dinâmica toda própria nesses relacionamentos que a estrutura administrativa da escola não consegue evitar. Essa dinâmica de surgimento de grupos especialmente nos momentos extraclasse, muitas vezes, parece reclamar mais por afeto que pelas próprias aulas, talvez também por isso os bancos e corredores nunca estão vazios. Conforme (Szpeleta; Rockwell apud Dayrell, 1996),

Assim a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização social do sistema escolar, de que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais” de outro os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social (SZPELETA; ROCKWELL APUD DAYRELL, 1996, p.02).

Nessa descrição da dinâmica que constitui o cotidiano da escola, a hora do intervalo é outro momento em que diferentes posturas são observadas: há os que dividem a merenda, quando não é oferecida pela escola e quando é oferecida há os que pegam para o outro e há

também quem toma a merenda do outro e tudo num ritmo de brincadeira, entre risos e correrias. Na perspectiva de percepção da escola como um espaço social, com características que a tornam única, apresentamos o refeitório ou cantina do Colégio Uyara como espaço que comporta 120 pessoas sentadas para a alimentação e 180 a 200 pessoas sentadas em cadeiras enfileiradas, quando o refeitório é transformado em auditório para a apresentação de peça teatral, palestras ou projetos desenvolvidos pela escola. Nele estão dispostas 40 mesas com cadeiras para que a refeição seja servida de forma mais digna. Parece um dos espaços mais desejados por todos. Filas enormes, muita conversa, alguns gritos, troca de declaração de amor em público, informação sobre atividades de classe, muita coisa acontece nesse disputado espaço onde quatro funcionárias preparam e servem os alimentos aos estudantes, enquanto preocupam-se, também, com aqueles que querem repetir várias vezes, sem pensar nos que ainda faltam ser servidos. Quando falta a merenda a reclamação é geral, não apenas pelo alimento, mas pelo fato daquele espaço representar um local de encontro de estudantes de diferentes séries ou anos.

Essa escola conta ainda com uma quadra esportiva, outro espaço bastante frequentado durante os eventos esportivos e recreativos e as aulas de educação física, onde as energias são extravasadas, é o local onde as torcidas se organizam, comemoram vitórias e expressam as peculiaridades do vigor da idade. A escola conta com dois banheiros sendo que o feminino dispõe de cinco compartimentos e o masculino conta com três compartimentos. Há ainda um arquivo, uma sala de vídeo, sempre utilizada por alguns professores, uma sala de informática com equipamentos, mas sem funcionamento sistemático no momento. Um laboratório de ciência que quase nunca funciona. Hoje, pintada de laranja e amarelo claro, apresenta um visual extremamente diferente do que tinha há aproximadamente quatro anos, quando mais parecia um local abandonado em sua estrutura física do que uma escola propriamente dita. A nova gestão, iniciada com a professora Jaciara Sá Neves Brandão, em 13 de abril de 2011, teve como meta inicial a recuperação imediata da estrutura física da escola que estava extremamente precária, como forma de melhorar o ambiente físico e a autoestima de todos os envolvidos no ambiente escolar, além da elevação dos índices de aprovação e diminuição da evasão escolar. O pleito almejado pela nova direção foi alcançado e a escola ganhou uma nova aparência.

Os estudantes chamados alunos, categoria que homogeneiza a todos independente do sexo, idade, da origem social, das experiências vividas, são vistos pelos professores conforme Dayrell (1996), de forma universal. Ainda conforme o mesmo autor, “essa homogeneização corresponde a homogeneização da instituição escolar” (p.04). Nessa perspectiva, a vivência

cotidiana dos alunos quase sempre está dissociada do conhecimento transmitido pela instituição escolar. Logo, tem-se um modelo singular de conhecimento, transposto para um espaço que comporta uma realidade plural. O Colégio Estadual Uyara Portugal não foge à regra da pluralidade. E, como acontece na instituição escolar como um todo, associar, plenificar de sentidos os conteúdos ainda não é uma característica que a define como diferenciada.

Na perspectiva da pluralidade destacamos na escola a existência de alunos portadores de necessidades especiais, um cadeirante, outro com dificuldades motoras precisando do apoio de muletas para locomover-se, outros/as ainda que apresentam sinais de déficit de atenção. A grande maioria dos/as alunos/as apresentam traços marcadamente afrodescendente, com melanina extremamente acentuada, outros nem tanto, alguns poucos com traços indígenas, outros com aparência branca. Entre eles há os que alimentam sonhos mais desafiadores em relação aos estudos e querem concluir graduação em universidades pública estadual e federal. Alguns já vivenciaram ou vivenciam essa realidade de superação de limites. Há os que conseguem, até também por conta das políticas públicas, frequentar uma faculdade particular. E, tudo isso apesar de suas difíceis condições materiais de existência. Outros parecem ter perdido a capacidade de sonhar, vivenciam diferentes níveis de carência afetiva apresentando inclusive problemas de auto estima baixa, o que também contribui para o aumento das dificuldades na aprendizagem. Muitos deles já viveram situações de violência direta ou indireta, conforme pode-se verificar na fala de alguns professores.

Às vezes, é comum perceber alunos conversando, brincando ou correndo pelos corredores, e nem sempre é porque faltou professor em sala por alguma razão, ou porque a aula não lhe parece interessante, mas porque, sendo a escola um espaço polissêmico, estar fora da sala de aula é uma forma de significá-la para além dos conteúdos rotineiros programados para serem cumpridos durante determinados períodos.

É importante destacar que as atividades realizadas fora da sala de aula são extremamente pontuais embora elas estejam mobilizando uma quantidade de estudantes cada vez maior. E, a realização dessas atividades, fora da sala é uma oportunidade de reconhecimento das habilidades, do conhecimento que cada um traz da realidade em que está inserido, de suas diferentes leituras de mundo e, em alguma medida, do saber que lhe é proposto. Até por isso, entender a escola como local de encontro, de convivência, especialmente nesses momentos em que ocorrem atividades fora da sala de aula, é uma das nossas funções enquanto educadores/as sobretudo quando a mesma está situada nas chamadas periferias onde o acesso a espaços de lazer e entretenimento é algo extremamente escasso,

restando à escola a tarefa involuntária de substituir essas ausências. Conforme afirma Dayrell (1996),

Portanto os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais ou menos restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um (DAYRELL, 1996, p. 09).

Esse contexto de reconhecimento e/ou valorização do saber que o/a aluno/a já traz ao chegar na escola, encontra-se na justificativa do Projeto Político Pedagógico da escola, através da seguinte afirmação: “O CEUP tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida de seus alunos e de suas famílias” (2013/2014, p. 16). Apesar disso, ainda não é comum, no cotidiano da escola a socialização de experiências de vida dos sujeitos nela envolvidos. Outras situações merecem ser pontuadas em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, a maioria dos/as professores/as entrevistados afirmaram desconhecer a o seu conteúdo ou o conhece de forma parcial. Para dois deles, esse desconhecimento é resultado do seu pouco tempo nessa unidade escolar, os outros não deixaram clara a razão desse desconhecimento. As respostas às perguntas a ele relacionada trilharam os caminhos das incertezas: “acho que consta”, “não posso garantir”. Ficou evidente a não participação efetiva dos/as mesmos em sua elaboração. Segundo a professora Alba Valéria, que foi coordenadora do Pacto Pelo Ensino Médio, o PPP foi reescrito, entre os anos de 2013 e 2014, a partir de um antigo que existia na escola. Os/as Professores/as do ensino médio que na época estavam participando do pacto pelo ensino médio, utilizaram alguns dados do Sistema de Gestão Escolar – SGE e colaboraram com a reescrita do mesmo.

A coordenação pedagógica da escola, é exercida pela professora Lucymara, licenciada em Geografia. Durante as reuniões de Atividade Complementar- AC, além dos planos de aula a coordenação, costuma repassar os informes da secretaria de educação e organizar, com o grupo de professores, as atividades a serem desenvolvidas com bases nas orientações recebidas do referido órgão, além de organizar atividades internas como gincana, e campanhas de conscientização a favor da saúde pública. A coordenação, tem procurado acolher, nessas reuniões as sugestões de atividades relacionadas a questão étnicorracial, visando a participação de todos, independente, da área do conhecimento, embora ainda não se tenha uma participação efetiva de todo o corpo docente, a sensibilização e apoio de muitos



deles, tem passado por um crescimento significativo, seja com participação efetiva, seja como ouvinte das situações apresentadas.

Conforme o projeto pedagógico, em relação aos alunos/as, “o maior desafio, antes mesmo do ensino de conteúdos específicos, é desenvolver a autoestima e fazê-los sentir-se cidadãos para que no futuro tenham direito a uma vida plena” (2013/2014, p.05). O Projeto Político Pedagógico faz referência à importância do respeito à diversidade étnica e afirma que a etnia negra é a mais comum na escola, reafirmando, em seguida, que trabalhar a autoestima é o maior desejo da escola. Todavia, são raras as atividades relacionadas à elevação da autoestima realizada na escola. Elas ainda não existem como atividade coletiva orientada pela escola.

O trabalho com a autoestima do povo negro é de vital importância, haja vista os processos de negação a que foram submetidos e que ainda se perpetuam em nossos dias através, por exemplo, das chamadas “brincadeiras de mau gosto”, que insistem em desqualificar e retirar a beleza do povo negro. Essas “brincadeiras” ainda são muito comuns na escola: “Macaco, nego burro, moleque feio, cabelo de Bombril”, entre outras não menos depreciativas. Essas “brincadeiras” são motivo de queixa de alguns alunos que têm a coragem de denunciar. Entretanto, embora o PPP faça referências à preocupação com a autoestima, com o respeito à diversidade étnica, reconheça a existência de uma maioria negra em seu interior e apresente em sua proposta de formação continuada para a área de humanas, temas relacionados ao como estudar História de forma atrativa, visando dinamizar o ensino de História na prática, nenhuma atividade foi feita até aqui, em âmbito coletivo, para desconstruir situações como essas. A própria lei nº 10.639/03 não é mencionada nos parágrafos que reconhecem a existência de uma maioria negra na escola e a necessidade de se trabalhar a autoestima dos/as estudantes. Ela aparece apenas nas páginas em que são apresentadas as bases legais do texto do PPP. Na página quarenta e dois o PPP afirma, que leva em consideração a realidade econômica, social e política de cada época. Apesar disso, a lei nº10.639/03 faz parte da realidade política dessa época e não aparece na escrita do texto nem mesmo como contextualização dessa realidade que fortalece a proposta de uma educação para as relações étnicorraciais.

O PPP faz referência a datas pontuais, entre elas está o dia da Consciência Negra e entre as atividades desta data destaca-se o desfile da beleza negra. Porém, na prática, se não fosse a constante tentativa de professores que procuram imprimir a perspectiva afrocentrada no ensino de história, o silêncio seria sepulcral. Vale lembrar que já foi ponto de discussão em reunião pedagógica a “necessidade” de se colocar pessoas classificadas como brancas no

desfile para não parecer apenas coisa de negro. Isso na verdade não é culpa desta ou daquela pessoa, essa realidade é resultado da forma como nossa história foi organizada. Essa forma se revela nos paradigmas que dão vida ao cotidiano da escola, nas falas dos atores que a constitui, no texto que a orienta e nas contradições que marcam os tempos de mudanças

### **3.3.4 Datas pontuais como pretexto pedagógico: exercitando a perspectiva afrocentrada**

A utilização de datas pontuais como pretexto pedagógico para trabalhar as questões relacionadas à educação das relações etnicorraciais tem gerado aprendizado para diferentes sujeitos no interior da escola. O dia 13 de maio tem sido trabalhado a partir do questionamento da dimensão oficial e da dimensão real da abolição da escravatura. Mesmo os/as professores/as que preferiam não trabalhar o tema da abolição por conta da forma como ela foi consolidada e suas implicações para o recém liberto, passaram a participar da atividade. Nesse aspecto, importa registrar que muitos têm se permitido reeducar o olhar por conta da necessidade de se levar em consideração que apesar da abolição da escravatura ter abolido também o povo negro, ela foi resultado da soma de fatores importantes, entre os quais situa-se a luta permanente do próprio negro contra a escravidão. Logo, o 13 de maio representa uma oportunidade de debate e de aprendizagem para professores e alunos. Sua realização tem sido de grande importância na escola, haja vista os relatos de experiências, feitos por professores e estudantes, nessas atividades temáticas, que dão conta de vivências onde a percepção da liberdade é apresentada como bastante limitada frente às diversas oportunidades de exclusão a que são submetidos no dia a dia. Embora livres, sentem-se presos diante das dificuldades que marcam sua existência material. O trabalho com o 13 de maio, mobilizou de tal forma os/as aluno/as, que evoluiu para uma outra atividade denominada como Palco da Liberdade; oportunidade em que diferentes situações são apresentadas numa espécie de um novo abolicionismo que denuncia as situações de “escravidão” atual.

Outra data pretexto para o trabalho com a questão racial é a do dia 21 de março: Dia Internacional de luta pela Eliminação da Discriminação Racial, conforme orientação da Organização das Nações Unidas - ONU. A data é mais uma oportunidade em que com música e poesia se retorna à temática do preconceito racial que existe na sociedade de forma elada ou explícita, Aproveitando como suporte, denúncias de racismo veiculados na imprensa em geral, que ajudam na desconstrução do mito da democracia racial, enquanto validam ainda mais a preocupação com a temática. Manifestos de protestos contra toda forma de exclusão, são realizados no interior da escola. Nesses momentos a utilização, por exemplo, de biografias

de lideranças negras, cujas histórias de vida, de lutas, de resistência e produção cultural, representaram ou representam exemplo e possibilidade de identidade, tem sido bastante interessante do ponto de vista da possibilidade de se perceber num outro lugar. Elas acabam servindo de referência para a luta do povo negro e para a restauração da capacidade de sonhar.

O dia 25 de março é o dia em que se faz memória da escravidão com o objetivo de que tal atrocidade não volte a acontecer. Nesse momento, relacionam-se diversas outras formas de escravidão a que estamos submetidos, ainda em nossos dias, e que no cotidiano passam despercebidas por conta das tantas demandas do dia a dia, a exemplo da escravidão imposta pelo desemprego, da ditadura dos padrões hegemônicos de beleza que ainda exclui da oportunidade de emprego os que têm um biótipo fora dos padrões convencionais, entre outras situações corriqueiras não menos importantes.

Nesse contexto de busca de pretexto pedagógico para trabalhar a temática etnicorracial, temos, também, o dia 18 de julho: O Dia Internacional Nelson Mandela - Pela Liberdade, Justiça e Democracia, data instituída pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, como forma de homenagear a luta pela liberdade e defesa dos direitos humanos. Os estudantes são estimulados, pelos professores envolvidos no processo, a pensar em sua condição de sujeitos da história, de cidadãos atuantes, responsabilizando-se pela construção de um mundo melhor a partir de suas próprias atitudes. Outras situações abordadas em sala de aula nos fazem retornar à questão racial, a exemplo da discussão acerca da chamada “preguiça baiana”, entendida como extremamente racista e desmistificada através de relatos e produções textuais que retratam a lida diária de familiares dos diferentes estudantes negando a tão versada e satirizada preguiça.

Na sequência das atividades que utilizam datas pontuais como oportunidades pedagógicas, temos o dia 25 de julho: Dia Nacional da Mulher Negra. A data foi instituída pela Lei nº 12.987/2014, inspirada no Dia da Mulher Afro-Latina-Americana e Caribenha, criado, em julho de 1992, como um marco internacional da luta e resistência da mulher negra no mundo. Essa data também é o Dia Nacional de Tereza de Benguela, líder quilombola que viveu no atual Estado de Mato Grosso durante o século XVIII. E no final do segundo semestre, o dia 20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra que noutros tempos era o único momento existente na escola acerca da questão racial. O Dia da Consciência Negra expandiu-se e gerou o chamado Novembro Negro, oportunidade em que, durante todo o mês, as atividades tem se diversificado no interior da escola. A oficina de turbantes, danças, roda de capoeira, degustação de iguarias de origem ou de influência africana estão entre os acontecimentos que circunscrevem o chamado Novembro Negro. Tem-se reconhecido a

diversidade e com isso realizado esforços na tentativa de afirmar a importância das atividades voltadas para a educação das relações etnicorraciais, enquanto os paradigmas hegemônicos insistem em continuar negando-a. Nesse período a escola ganha um brilho mais que especial. Os anexos que integram esse trabalho ilustram e dão outras informações sobre atividades realizadas.

Nessas oportunidades, os relatos de experiências que sugerimos como demarcadores de presença e de pertença, feito por professor/as e também por estudantes, representam outros momentos em que se possibilita uma maior aproximação entre prática e teoria. Além disso, a exibição de filmes que permitem fazer um link com a realidade dos sujeitos presentes na escola, tem dado um suporte importante no desenvolvimento dessas atividades. Eles ajudam a socializar experiências, expressar sentimentos, tornar audível vozes silenciadas pela história e resgatadas nos enredos em destaque nos mesmos.

**Figura 11** – Atividade sobre África



Fonte: Acervo da autora

**Figura 12 – Comidas Típicas**



Fonte: Acervo da autora

Apesar das atividades aqui registradas, e da diversidade revelada na pessoa dos sujeitos chamados alunos, ainda encontramos quem considere ser desnecessário “parar” para discutir o tema em questão e realizar ações diferenciadas. Isso ainda é uma realidade e pode ser confirmada em Gomes (2006) quando afirma:

De fato, não é tarefa fácil para nós educadores e educadoras trabalharmos pedagogicamente e inserirmos no currículo uma discussão profícua sobre a diversidade cultural, de um modo geral, e sobre o segmento negro, em específico. Apesar de reconhecermos pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo as relações de poder as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais etnicorraciais menos favorecidos foram neutralizadas e transformadas em desigualdade (GOMES, 2006, p. 25).

A condição de docente nessa escola, me permite perceber a dificuldade de realizar uma discussão profícua em relação a temática etnicorracial. O chamado novembro negro é sempre uma oportunidade especial de percepção dessa dificuldade. Apresentam-se algumas informações sobre a situação do negro na sociedade atual, exorta-se para a necessidade de estudar como forma de vencer a exclusão e os lugares historicamente determinados. Apresenta-se a capoeira como um dos elementos de resistência do povo negro, mas não se

conseguiu fazer ainda uma discussão a nível coletivo do significado da roda na capoeira, por exemplo, e o lugar de vivência e experiência que ela representa. Nesses momentos as habilidades artísticas de muitos/as estudantes são acolhidas e dão o colorido especial que o momento sugere.

Ainda em relação às atividades realizadas, algumas vezes, tem-se um breve momento de samba de roda, outra herança afrodescendente, mas quase nunca se faz alusão aos grupos de samba de roda da região ou aos chamados pagodes, que em sua maioria são compostos por pessoas negras, cujas dificuldades são amenizadas ao som dos tambores e pandeiros. Essas entre outras atividades que acontecem na escola culminam com o, já citado, tradicional Desfile da Beleza Negra que mobiliza de forma extraordinária muitos estudantes que ao som de músicas negras se apresentam com destreza na passarela do evento. Sobre o desfile e sobre outras datas aqui já citadas voltarei a falar nesse texto. Essas atividades tem contado com um grupo crescente de professores/as em seu planejamento, independente da área do conhecimento. Em especial os docentes da área de humanas, que tem imprimido uma marca especial às mesmas. Credito esse crescimento, essa sensibilização aos/as professores/as que de forma determinada, não obstante as adversidades, tem realizado as atividades de forma cada vez mais criativa, trazendo novas informações acerca dos fatos históricos, além de trazer para o centro das discussões, personalidades fortes e silenciadas pela história oficial como Maria Felipa, Dandara, Luiza Mahim, Luiz Gama, André Rebouças entre outros, cujas contribuições foram de fundamental importância para a história. Temos realizado o esforço contínuo de apresentar a pessoa e portanto o corpo negro numa outra perspectiva, fora do habitual castigo, dentro da luta, do esforço intelectual e da beleza que o constitui. Por conta do esforço de apresentar a pessoa, o corpo negro numa outra perspectiva, através inclusive dessas personalidades silenciadas e/ou invisibilizada, considero importante deter-me um pouco mais nas atividades do desfile da beleza negra.

O desfile da beleza negra representa um dos momentos mais delicados da atividade. Durante sua realização tem-se a audição de músicas que exortam a beleza negra. Mas, a discussão da chamada “boa aparência” quando ocorre se dá de forma superficial e isolada. No plano coletivo, ainda se tem falado pouco sobre o padrão hegemônico de beleza. Ao final do desfile, faz-se a escolha do negro e da negra mais bonita e até bem pouco tempo escolhia-se, muitas vezes, os de pele mais clara do grupo. Não deixamos de reconhecer que o júri constituído nessas oportunidades acaba expressando e representando o olhar que a sociedade brasileira ainda tem em relação ao que é belo, ao padrão de beleza hegemônico vigente. Esse



olhar que é fruto de nossa história, se denuncia através de alguns resultados do desfile da beleza Negra.

**Figura 13** – Desfile da Beleza Negra



Fonte: Acervo da autora

Apesar da trama da desconstrução dos paradigmas hegemônicos, estar presente na realização da atividade da beleza negra, ainda não se conseguiu, até o momento da realização dessa pesquisa, romper de forma mais radical, com esse paradigma em momentos tão exclusivos. E, assim, em meio a aplausos e abraços congratulam-se todos/as apesar do postulado do racismo impregnado no imaginário social, embora dele nem sempre se dê conta. Talvez seja porque ainda não estamos preparados para, através de um olhar reeducado, ver e acolher o outro como belo, o que demandaria discussões mais profundas sobre diversidade cultural. Nesse sentido, conforme lembra Gomes (2006, p.25), “Se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo, teremos que enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país [...]”.

Discutir desigualdade social, inevitavelmente implica discutir a perspectiva da diferença. Contudo, na retomada da rotina, praticamente não existe uma discussão acerca do evento, ao menos não como resultado de uma ação pedagógica coletiva planejada, não há uma avaliação mais aprofundada sobre a atividade, muito menos discussões sobre desigualdades sociais e raciais.

O acima exposto, apesar dos limites impostos pelas adversidades, mostra os esforços realizados no sentido de fazer com que a discussão da questão etnicorracial se realize no interior da escola em forma de processo, em lugar dos acontecimentos eventuais. Tem-se procurado pretextos para situá-la entre as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola e tem-se, verificado o aumento, conforme já registrado, da sensibilidade e adesão de colegas que estão respondendo positivamente às sugestões dadas e colaboram com ideias, sensibilização e mobilização dos estudantes.

Não obstante a isso, durante os intervalos, em conversas informais com estudantes, ou mesmo em sala de aula, já ouvi relatos de experiências com situações de preconceito racial através dos apelidos e das chamadas “brincadeiras de mau gosto” tais como “e aí loirinho?”, saudação dirigida a um colega de aparência inquestionavelmente negra, “preciso domar esse cabelo de qualquer jeito”, “tu é feio, viu!”, entre outras situações de negatização da presença etnicorracial manifestada no corpo afrodescendente. Nessas oportunidades, as subjetividades dos sujeitos que compõem o corpo discente da escola se manifesta de forma voluntária e sem reservas. Como as atividades de socialização ainda não conseguiram abarcar situações como essas, ficam estabelecidos dois mundos diferentes dentro de uma mesma escola. De um lado, professores com seus planejamentos e conteúdos previamente definidos para serem aplicados, do outro os estudantes construindo conhecimento na relação com o outro e através do currículo. Não se pode dizer que seja necessariamente uma atitude intencional dos professores a não observância de determinados aspectos do cotidiano escolar. Isso porque de modo geral a cultura escolar ainda ignora a realidade plural da escola. Conforme (Sacristán apud Candau, 2003):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo) o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas que parecem incômodos. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (SACRISTÁN apud CANDAU, 2003, p. 97).

Nessas circunstâncias, os comportamentos de educadores que ainda não conseguem dialogar com as manifestações que ocorrem fora do currículo oficial podem não ser aceitos, mas é ainda compreensível. De acordo com Dayrel (1996, p.22), “a aprendizagem implica, assim, estabelecer o diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do



aluno”. Na ausência desse diálogo existe um conflito entre a “incapacidade de dialogar” e a consciência da necessidade de fazê-lo. Por isso, percebe-se em muitos/as educadores/as incertezas, inseguranças e ao mesmo tempo a procura de criatividade para o rompimento das barreiras do silêncio. Isso pode ser percebido nas falas dos professores durante as entrevistas.

É interessante destacar, ao final deste item, dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito ao modo como ocorre a participação dos/as alunos/as nos eventos relacionados à questão etnicorracial. A escola desenvolve atividades com algumas turmas e as que delas não participaram figuram como observadores. Porém, alguns por não se sentirem envolvidos ou mobilizados, utilizando um conceito de Charlot (2015), acabam saindo do ambiente das apresentações. Outras turmas, mesmo nesse período em que ocorrem atividades mais específicas, como o Novembro Negro, às vezes ficam sem nenhum tipo de trabalho específico. Na verdade a limitação das atividades a esta ou aquela série/ano, ou a um seguimento específico dentro da escola, não contribui para a formação coletiva dos sujeitos envolvidos no interior da mesma, contribuindo, portanto, de alguma forma, para a permanência dos pressupostos que silenciam ou camuflam a ausência de um trabalho mais eficaz acerca da questão etnicorracial e, portanto, da permanência dos paradigmas da exclusão do outro dentro da escola. Essa é uma das contradições que marca o processo educativo.

O segundo aspecto é que não se pode fechar os olhos para importância do papel de alguns/as professores/as na relação com os estudantes e na forma como veem o trabalho com a questão etnicorracial. Apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano em relação ao cumprimento da lei, eles/as conseguem considerar aspectos imprescindíveis no processo educacional como um todo e especialmente na educação para as relações etnicorraciais. Parte dos/as professores/as de história, já considera os sentimentos, os traumas, o corpo como elementos mediadores no processo de aprendizagem. O que revela uma vontade, um desejo de ação, específica nessa direção, algumas vezes limitado pela falta de apoio e formação para a implementação dessa perspectiva pedagógica em especial. Não obstante a isso, percebe-se neles a certeza da necessidade de se trabalhar a temática em destaque e as tentativas de vencer os limites impostos pelo cotidiano determinado pelo currículo e pela falta de aparatos pedagógicos que amparem ou que forneçam suporte às suas ações.

#### 4 PERFIL DOS PROFESSORES

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor.  
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

(Rubem Alves)

Os professores que deram vozes a essa pesquisa, através das entrevistas, foram convocados pela história desenhada pelas lutas de movimentos sociais que tiveram entre suas ações, o desejo de uma educação que contemplasse o afrodescendente negro, invisibilizado pelos silêncios e apagamentos promovidos pelo colonizador. Esses/as professores/as são homens e mulheres que cotidianamente professam, declaram publicamente algo a alguém. Aqui, eles/as manifestam sua experiência, sua compreensão sobre a observância à lei nº 10.639/03, após mais de uma década de sua vigência. Trazem com as palavras a tentativa de realização de uma educação na perspectiva afrocentrada, no Colégio Estadual Uyara Portugal. Todos os professores entrevistados se graduaram pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) entre os anos de 1987 e início de 2015.

O primeiro professor a me conceder a entrevista, e que prefere não revelar sua identidade, será aqui chamado de Omim Layo, nome de origem yorubá, que significa alegria das águas. Omim tem 30 anos, oito anos dedicados à docência, identifica-se como negro e, segundo ele, isso diz muito sobre sua prática em sala de aula em relação ao debate contra o racismo e contra a qualquer outro tipo de preconceito: “acho que isso acaba interferindo muito naquilo que eu penso e faço como pessoa”. Graduado em História, marcou sua presença no curso de História da UEFS entre os anos de 2000 a 2004. Para o professor, “é preciso ressignificar a concepção de conhecimento que temos e trabalhar também a partir de uma cosmovisão africana. Então, a aula contribui para desconstruir estereótipos, traz a perspectiva da resistência e um novo olhar sobre o povo negro”.

Professora Adriana Costa, segunda pessoa a conceder-me a entrevista, tem 45 anos; destes, 16 dedicados à docência. Identifica-se como uma mulher assumidamente negra e feliz. A professora Adriana graduou-se na UEFS entre os anos de 1996 e 1999. Para a professora, “o aprendizado não acontece simplesmente no que vem nos livros didáticos. A vivência do aluno também é fator importante para a relação ensino e aprendizagem. “Eu penso que uma aula só flui e o aprendizado só acontece, quando há uma troca de informações entre professor e aluno”.

A professora Joseane Assis, tem 44 anos, 20 dedicados à docência. Identifica-se como “negra assumidamente, física, mentalmente, roupas, todos os detalhes e isso é inquestionável”. Graduiu-se no ano de 1999, em sua época a disciplina História da África era optativa e ela conseguiu matricular-se. A professora é mãe de um garoto de 05 anos, Kadhi Lukman, nome de origem africana que significa sábio profeta e que segundo a mãe já dá fortes sinais de liderança. Militante do movimento negro, a professora declara: “Muito do que aprendi, na minha iniciação, com a minha descoberta enquanto negra, enquanto educadora, que tem de ter uma responsabilidade com a nossa questão etnicorracial, foi com o movimento negro, na frente negra feirense – FRENEF, e, posteriormente, no movimento negro unificado-MNU”.

A professora Joseane fez questão de registrar que “a lei deve ser cumprida por todos/as os/as educadores/as independente da sua disciplina, porque o racismo, o preconceito racial é tão forte que ele consegue ser o mais forte de todos os preconceitos. Até hoje não consigo ver nenhum outro preconceito que seja igual ao que nós passamos por sermos negros. Nossos filhos precisam entender que somos descendentes de reis e rainhas de príncipes e princesas. Saber que houve escravidão em outra época na Europa. Conhecer cientistas e literatas negros. Isso faz uma diferença enorme. Saber que fazemos parte da descoberta da medicina no Egito, da descoberta do ferro”.

A professora Maria Audinéia Rocha concluiu a licenciatura curta em 1987 e retornou depois à universidade para fazer a Licenciatura Plena, concluindo-a em 2004. Declara não ter cursado a disciplina História da África. Com 53 anos, a professora já dedicou 25 anos ao magistério. Identifica-se como parda e como professora esperançosa em relação ao respeito à diversidade. Para a professora, a lei nº 10.639 é importante porque “resgata a importância dos africanos para os brasileiros e mostra que devemos respeito ao outro porque nós vivemos em um mundo diversificado, onde as pessoas não são iguais”. A professora acredita que a música auxilia e facilita o processo de aprendizagem, “gosto muito de filmes em sala de aula, das músicas de Edson Gomes que tratam da realidade de nossos alunos, de seus familiares, que também sobrevivem como feirantes, por exemplo”.

O professor Joselito Assis fez a graduação no período de 1998 a 2001, tem 43 anos e já se dedica à docência há 13 anos. Identifica-se como homem negro, pai de uma menina de nove anos, de nome Aísha Maria. Aísha é um nome de origem africana que significa Vida. Conforme o pai, Aísha é uma garota extrovertida, gosta de ler, de festas, de dançar e é também bastante religiosa. O professor afirma ter visto a questão etnicorracial em algumas outras disciplinas fora da História da África. Para o professor Joselito, “aos professores que

têm consciência negra, não faltarão oportunidades para tratar da questão etnicorracial. Além disso, a própria realidade social já mostra quem são as maiores vítimas da desigualdade”. O professor, além da sala de aula, ocupa também a função de vice diretor da escola no turno noturno.

A professora Maele Barbosa foi a última a ser entrevistada. Tem 23 anos, 2 anos dedicados à docência. Como a maioria dos colegas, a professora começou a lecionar antes da conclusão do curso. Identifica-se como mulher negra, um pouco introvertida e muito centrada. Concluiu a graduação em março de 2015. Para a professora Maele, “a vantagem da lei é que ela leva a gente a não tratar o negro apenas como sofredor, vitimizado, mas colocá-lo em evidência como construtores de uma história nacional e mostrar que o negro tem história. A gente não vai transformar todos e tudo, mas daremos grandes contribuições se essas discussões acontecerem de forma contínua na escola, muitos se beneficiarão com isso”.

As palavras aqui postas ajudam a melhorar os olhos, a compreender o mundo que nos cerca em dimensões mais amplas a partir de suas especificidades.

## 5 OS/AS PROFESSORES/AS E A PALAVRA: A VIVÊNCIA PEDAGÓGICA

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”

(Paulo Freire)

Nas vozes dos atores que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que a vida se manifeste com a intensidade que deve promover as mudanças necessárias, busquei, através da análise do conteúdo de suas falas, as respostas para a inquietação que me moveu. Dessa forma, apresento neste capítulo o resultado deste trabalho através das respostas obtidas nas entrevistas com os/as professores/as. Será na (in)conclusão também apresentadas as análises suscitadas pelos conteúdos apresentados.

Em se tratando de professor/as, não acredito que possam ser pensados fora do processo de formação. Ele é de vital importância para que sua prática incida de forma eficaz na vida dos educandos. Nesse sentido, retomando a preocupação com a formação de professores/as, consideramos relevante a contribuição de Melo (2002), quando faz a seguinte afirmação:

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Conseqüentemente, reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam à correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional, não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes (MELO, 2002, p. 9).

O pensamento de Melo (2002) valida ainda mais a necessidade de se perceber a lei nº 10.639/03 como uma conquista, cuja a implementação eficaz está diretamente relacionada à formação docente. Nesse sentido, saber sobre o processo de formação dos professores é fundamental na tentativa de identificar a perspectiva afrocentrada do ensino de história no CEUP. Considerei inicialmente importante saber dos/as professores/as entrevistados/as, de acordo com as questões presentes no roteiro de entrevista, em que medida ocorreram discussões acerca da questão etnicorracial durante a graduação. Os professores afirmaram que durante a graduação houveram poucas discussões sobre essa questão. Apenas três dos/as

professores/as entrevistados/as declararam ter tido acesso a discussão da questão etnicorracial durante a graduação. Foram eles/as a professora Joseane Assis, que apesar da grande concorrência conseguiu se matricular na disciplina de História da África, a professora Maele, para quem, o PIBID<sup>4</sup> representou uma das oportunidades de falar sobre o tema, por conta de alguns colegas terem levado discussões acerca de leituras que haviam realizado sobre a temática. Nesse aspecto, apenas o professor Joselito elencou, além da disciplina História da África, disciplinas como: Formação da Cultura Brasileira, História da Educação no Brasil e História da Bahia, nas quais também ocorreram algumas discussões sobre a questão racial.

Conforme depoimento dos entrevistados, de modo geral, havia um silêncio muito grande em relação à questão etnicorracial não apenas nas disciplinas do Departamento de Educação (DEDU), mas também no Departamento de Ciências Humanas e Filosóficas (DCHF). De acordo com esses/as professores/as, a disciplina História da África, que era optativa, levou um tempo sem professor para ministrá-la. Com as mudanças ocorridas no curso desde o ano de 2006, a disciplina está entre as obrigatórias no currículo do curso de História da UEFS. Nesse contexto, a fala do professor Omim Layo nos dá uma dimensão do que declarou Melo (2002).

**Omim Layo** - Durante a minha graduação, eu posso dizer que houve um silêncio sobre as questões etnicorraciais, então eu lembro que eu fiz o curso de História na UEFS, e foi aquele momento de se repensar o currículo do próprio curso de história, história da África mesmo, por exemplo, era uma disciplina optativa e não tinha professor para ensinar, isso foi de 2000 a 2004. Era um debate que não estava presente no curso, não só naquelas disciplinas do departamento de Ciências Humanas, como também no departamento de Educação. Eu lembro que fiz Didática, Psicologia da educação, Política de gestão, esse debate sobre trabalhar a questão das relações etnicorraciais não estava presente. Então, na minha formação inicial, isso não foi contemplado, eu tive que buscar quando saí da universidade, a partir da prática da experiência e também por conta dos outros lugares em que eu passei a andar por causa do movimento negro, mantendo contato com coisas ligadas ao movimento, foi aí que eu comecei a buscar essa formação para além da Universidade.

Nesse contexto, a fala do professor valida ainda mais a afirmação de Melo (2002), pois ele sentiu a necessidade de buscar formação para trabalhar com a temática trazida pelo movimento negro, hoje presente no texto da lei nº 10.639/03. Sua fala revela o compromisso com uma educação de qualidade associada a uma formação docente de qualidade. Isso nos faz

---

<sup>4</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

crer que, o combate ao racismo é uma das condições necessárias para que o currículo respeite a diversidade. Nesse caso, segundo o professor, o currículo silenciou-se durante sua formação, restando-lhe buscar, após a graduação, uma formação que lhe permitisse trabalhar o conteúdo em sala de aula (importa lembrar aqui que no período em que o professor esteve na graduação, a questão da diversidade já estava presente na LDB e nos PCNs).

Vale ressaltar que em se tratando de uma política de ação afirmativa, a perspectiva de inclusão tem, ou deve ter, lugar privilegiado desde o processo de formação docente; sua ausência torna efetivo o que se pode chamar de “excluídos do interior” (BORDIEU, 1998). A ausência dessa discussão sistemática durante o processo de formação produz efeitos negativos, haja vista as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o exercício prático em sala de aula; o que, de alguma maneira, contribui para a contínua exclusão do negro, mesmo através de organismos que, até pela força da lei, deveriam estar reconhecendo sua existência e contribuições. Pode-se afirmar que a abolição da escravatura, que aboliu também o povo negro, tem seus reflexos nos dias atuais, pois o negro continua sendo abolido de processos que representam a possibilidade de sua inclusão.

Em se tratando de política afirmativa a inclusão deve ter um lugar privilegiado no currículo para tornar possível o combate à posturas discriminatórias. No entanto, o currículo revelou-se silencioso durante a graduação do professor e confirmou-se como um lugar de poder. De poder de definir o que deve ser dito na escola. Essa inferência pode ser confirmada em Silva (2003, p.46) quando, sobre o currículo, ele faz a seguinte afirmação: “O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] a seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Porém, apesar dos grupos dominantes entendemos que, parafraseando Gomes (2012), a força das culturas negadas contribui e contribuirá para a ruptura das proposições hegemônicas que permeiam o nosso currículo. Sabe-se que essa ruptura se dá, necessariamente, na perspectiva de conflitos que se apresentam ora de forma velada ora de forma explícita, o que pode ser comprovado na fala de alguns dos/as professores/as entrevistados/as quando realizam atividades que, de alguma forma, corroboram para a descolonização do currículo. Sendo assim, a formação docente, sem nenhum exagero, tem parcela substancial no processo de construção de um mundo diferente e inclusivo. Entretanto, a ausência da história da África e do negro no Brasil, durante o processo dessa formação, implica dificuldade para uma efetivação plena da lei. Isso porque, além da falta de conhecimento teórico advindo dessa ausência durante a formação, tem-se um prejuízo no reconhecimento, enfrentamento e desconstrução do mito da democracia racial, ainda vigente

na concepção da maioria dos docentes. Dessa forma, até por conta das possíveis lacunas na formação acadêmica, procuramos saber qual conhecimento os professores tinham acerca do conteúdo da lei.

Quando perguntados sobre quais informações tinham acerca do conteúdo da lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes, todos responderam que sabem que torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e destacam a importância do respeito à diversidade e da necessidade de se reconhecer as contribuições do povo negro na formação da cultura brasileira. A importância do reconhecimento dessas contribuições é vital para a construção de uma nova história. Assim, o contexto de injustiças promovidas no passado histórico do povo negro faz com que, conforme afirma Gomes (2001), as políticas de ações afirmativas possam ser entendidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como a corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego (GOMES, 2001, p. 40).

A partir da afirmação acima, podemos concluir que as ações afirmativas visam promover a equidade de direitos e oportunidades para todos. Essa promoção da equidade se justifica, também, pelo fato do Brasil, apesar de sua ascendência africana, não trabalhar no processo de formação de professores, de forma específica, as contribuições do povo africano para a história e cultura brasileira. Todos/as os/as professores/as demonstraram conhecimento de um aspectos fundamentais da lei, como a inserção do negro e sua história no currículo. A necessidade de mudanças sistemáticas na prática pedagógica, a importância de um trabalho que torne possível o reconhecimento e a discussão sobre o racismo. Todos os aspectos relacionados a legislação aqui em relevo, são importantíssimos no cotidiano de cada educador/a na escola. Isso porque a lei mobiliza questões que estão muito além da sala de aula, como a ocupação dos lugares de poder historicamente estabelecidos dentro da sociedade, ela propõe uma descolonização do currículo, tanto da educação básica quanto do ensino superior. O empreendimento da descolonização do currículo é, segundo Gomes (2006), mais um desafio para a educação. As falas dos professores Augusto e Adriana contextualizam bem a pergunta feita, sobre o conhecimento acerca da lei, e fortalece a necessidade de se descolonizar o currículo.



**Omin Layo** - o que sei sobre a lei é que ela torna obrigatório o ensino sobre a população negra africana justamente para tentar desconstruir esse currículo que, historicamente, foi construído e que silenciou esses sujeitos. Ou silenciou, ou então, geralmente quando aparecia, era dentro da perspectiva de escravo, como vítima e nunca como sujeito.

A fala da professora Adriana é interessante, ela revela um aspecto importante no que diz respeito a limites para a efetivação da mesma e, portanto, do ensino de história numa perspectiva afrocentrada. São palavras da professora,

**Adriana** - Eu tenho pouca informação... de acordo com o conteúdo que vejo estabeleço o paralelo... eu particularmente trabalho pouco a questão sobre essa lei. E quando tem um conteúdo que toca nessa questão aí, ou que eu possa fazer uma ponte, eu faço. Mas é uma coisa muito sucinta, até porque os próprios livros didáticos não trazem informações suficientes. Eu acho que todo professor é livre pra trabalhar da forma que ele acha melhor.

O conteúdo, por mais que oportunize a fala sobre a diversidade, ainda é muito escasso nos materiais didáticos presentes na escola, conforme a professora deixou evidente em sua fala. Além disso, essa fala nos faz pensar no papel da escola nesse processo de inclusão do negro como sujeito da história, o que dificilmente acontecerá se o educador ficar à mercê do surgimento de oportunidades para trabalhar a temática. Isso nos leva a pensar na importância do projeto pedagógico, sobre o qual eles falarão mais adiante, enquanto elemento definidor de ações coletivas a serem realizadas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola. O que pode ser confirmado na citação abaixo:

Com a lei 10.639/03, a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros veículos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (SOUZA; CROSO, 2007, p. 21).

Se a fala da professora estivesse inserida num contexto de ações coletivas que devem atuar para realizar alterações na realidade, não haveria espaço para ação individual e para a espera de oportunidade. Não há uma intencionalidade nesse sentido, na fala da professora, mas pensamentos como esses, mantém o paradigma hegemônico e deixa fora do foco de discussão a questão racial. O refazer dos currículos e dos projetos pedagógicos certamente impede o espontaneísmo. Vale lembrar que ações individuais se apresentaram na fala de vários/as outros/as entrevistados. Ainda em relação à atuação da escola, afirma Giroux (1999),

todas as escolas deveriam fazer professores e alunos participarem do currículo antirracista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral, isso redefine a autoridade dos professores, a responsabilidade dos alunos e acaba situando a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural.

Nesse contexto, de inclusão e de justiça social através da escola tornou-se ainda mais imperiosa a necessidade de saber como os professores trabalham o conteúdo destacado na lei nº 10.639/03. Essa lei que aponta para novos contornos e debates no processo de ensino e aprendizagem propõe o questionamento e a busca de novos entendimentos acerca do que seja conhecimento; sugere organizar novas estratégias para que a inclusão seja efetuada, para que o outro seja valorizado com suas diferentes contribuições no cotidiano da escola e para que possamos, conforme disse Freire (1996, p. 36), “rejeitar qualquer forma de discriminação referente à raça, classe, gênero que possa ofender a personalidade humana e negar a democracia”. Sobre a forma como o conteúdo da lei é trabalhado pelos professores, temos as seguintes falas:

**Joseane** - Enquanto educadores, pegar um assunto e explorar diretamente só o racismo, às vezes é um choque, gera uma resistência, não é só de alunos, mas de colegas, do professor, da direção. Há um conjunto que, na verdade, não favorece a gente trabalhar, eu faço sempre uma relação dos conteúdos de história com a vida até chegar à questão da afrodescendência. A gente não pode fugir de falar da nossa história.

Em relação à fala da professora, importa pontuar o seguinte aspecto: o choque e a resistência são expressões de conflito. A grande questão levantada pela lei é justamente a luta contra o racismo e a situação é tão grave/delicada que a professora busca outros caminhos para não falar diretamente dele. E aqui consideramos, mais uma vez, importantes os aportes teóricos de Gomes (2012),

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da lei 10.639/03 – não como mais uma disciplina e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105).

Pode-se inferir dessa afirmação, que a educação antirracista leva para o interior da escola o conflito, as tensões, o confronto de ideias e divergências. Esse seguramente tem sido um enfrentamento doloroso, devido ao olhar que dispensamos ao conflito, na maioria das vezes, tentando resolvê-lo, o que nos proporciona a experiência de uma espécie de frustração

quando nos depararmos com a aparente, impossibilidade da resolução. A lei 10.639/03, possibilita falar sobre a cultura africana e afro-brasileira, sugere uma mudança em relação à compreensão do significado do conflito, presente nesse cenário apresentado pela referida legislação. Os conflitos são inerentes à natureza humana, cabe aos sujeitos envolvidos nos pleitos a capacidade de administrá-lo. A professora Joseane vai fazendo relação com os conteúdos até chegar à afrodescendência. A respeito do conflito na educação, apresentamos, aqui, a contribuição de Gomes (2012, p.107) “o conflito serve para tornar tudo vulnerável e desmobilizar os modelos epistemológicos dominantes. Portanto, eles são inerentes ao ato de educar”.

Percebe-se que o conflito acaba proporcionando benefícios ao/a professor/a, desde que se saiba lidar com as situações que o gerou.

**Maele** - quando a gente trabalha as fontes, a gente coloca primeiro os achados arqueológicos que partem da África, a gente fala dos primeiros hominídeos e aí a gente vai colocando como é que essas fontes podem traçar a história da humanidade, e aí a gente coloca como que a gente percebe os negros, eles atuando de uma forma significativa para formação do mundo, da sociedade em si.

Em relação a outros momentos das aulas, a professora alegou a dificuldade de discussão, inclusive por conta da falta de material, embora, segundo a mesma, não abra mão de nos momentos oportunos levantar a discussão da questão racial em sala.

**Omim Layo** - eu tento transversalizar esse tema, eu não posso vim nessa perspectiva de querer colocar esse conteúdo em um momento específico, ah não, para tudo e vai trabalhar a história e cultura afro-brasileira e depois retoma o velho conteúdo de história. Então, procuro transversalizar no sentido de tentar buscar dentro do conteúdo como é que a gente pode estar dialogando com essa temática racial em diferentes momentos da aula, entendeu? Trazendo momentos assim do dia a dia e, a partir daí, a gente vai buscando e sistematizando e vai fazendo essa leitura, agora de forma transversal e não a partir de um plano congelado em um momento específico que é uma coisa que me incomoda muito, essa perspectiva de querer colocar esse tema em um momento. Parece que o currículo diz agora não, agora é permitido falar de cultura de relações etnicorraciais afro-brasileiras. E, na verdade, o que a lei traz e que o próprio movimento social está aí brigando no sentido de que é currículo e que deve estar presente durante todo momento. Agora eu não vou negar que é difícil fazer isso, por conta de toda uma formação que já existe. Eu estou me referindo, por exemplo, à semana da consciência negra que parece que as escolas todas se mobilizam nesse momento e que parece que é o único momento assim que vai ter visibilidade. Isso é uma coisa que me incomoda muito. E depois volta todo mundo pra suas mesmas práticas, entendeu?

O professor expressa seu incômodo com a ideia do momento específico para se falar sobre a questão racial, critica a existência do momento em que o currículo para tudo e permite essa discussão. Por isso, ele procura transversalizar como forma de alterar a realidade e contemplar a inclusão proposta pela lei, estabelecendo relações com diferentes conteúdos fazendo com que por eles passe a discussão possibilitada pela lei. Isso representa sair da zona de conforto e promover a inclusão. Reconhecer a dificuldade de realização desse movimento na instituição escolar é expressar a estrutura racista ainda vigente que, muitas vezes, prefere negá-lo a enfrentá-lo, não obstante as evidências. Essa realidade possibilita a “todos” continuar convivendo com ele, o racismo. O que parece ser mais fácil ou mais conveniente. Outro aspecto interessante nessa fala é, “e depois volta todo mundo pra suas mesmas práticas”. Noutras palavras, pode-se dizer que depois volta-se ao currículo hegemônico e eurocêntrico. O professor apresenta uma postura contrária a essa espécie de benesse feita pelo calendário escolar no dia 20 de novembro que inclusive consta nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais, mas não como atividade pontual. Transversalizar ainda é uma possibilidade para este professor, conquanto saibamos que, após mais de uma década de sancionada a lei nº 10.639/03, é urgente trabalhar a temática de forma direta como outro conteúdo qualquer do currículo.

**Audinéia** - Costumo trabalhar fazendo seminários com os alunos, apresentações de murais. E sempre gosto de trabalhar no sexto ano com o filme Kiriku que é uma lenda africana que mostra importância da criança negra. Ele é amigo, ele conduz a tribo dele sempre para um final feliz. Trabalho muito com as músicas de Edson Gomes, as letras são muito boas.

A professora fez questão de destacar a importância da criança negra e do final feliz, objetivando com a saga de Kiriku, positivar a imagem do negro. Para ela, a música trata de situações cotidianas vividas por diversos alunos da escola, dando destaque especial para as canções do cantor e compositor Edson Gomes, o que de alguma forma estimula a participação dos mesmos nas discussões. A utilização de diferentes recursos pedagógicos tem sido apresentada pelos professores, e nesse contexto, vale salientar que a eficácia desses expedientes está diretamente relacionada a competência política dos sujeitos que os utiliza. O instrumento, transformado em recurso pedagógico, aliado à competência política é que contribuirá para que a imagem do negro coisificado seja desconstruída na prática. Ou seja, as práticas pedagógicas devem atuar em direção ao reconhecimento dos valores e das contribuições significativas do povo negro no processo de formação da sociedade e devem ainda se reinventar, fugindo de paradigmas convencionais.

**Joselito** - Para o professor que tem consciência negra, são muitos os conteúdos em que se pode estabelecer relação com a cultura afro-brasileira, o que pode inclusive auxiliar na explicação das raízes da realidade social que vivemos.

O professor fez uma observação importante, Abdias Nascimento já dizia que “[...] as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país” (CAVALLEIRO, 2006, p. 15). O professor Joselito, que tem certa vivência com o movimento negro, indica a realidade social como importante aspecto do cotidiano para fazer o *link* com o conteúdo elencado pela lei e afirma que, para os que se inscrevem no contexto da consciência negra, há um leque variado de conteúdos a serem mobilizados. Mais uma vez, a ideia de ações isoladas é apresentada, quando ele utiliza a expressão “o professor que tem consciência negra”, a ação fica, de alguma forma, sob a responsabilidade do indivíduo.

A ação dos sujeitos é fundamental, porém, ficar dependente do nível de consciência negra do professor implica prejuízo à materialização do princípio da equidade, da oportunidade educacional igual para todos. E, dessa forma, aos que porventura falte essa consciência, resta a manutenção da perspectiva monorreferencial da educação e, portanto, do impedimento da audição das vozes dos “outros” sujeitos no contexto da escola, o que oportuniza a discriminação, revigora a segregação que se manifesta na sala de aula e noutros espaços. Porém, é relevante perceber que o professor estimula o conhecimento a partir da realidade social. Levando a realidade social para a sala de aula, ele atua como quem reconhece a ação pedagógica como um processo não neutro e mostra o quanto ela é cheia de intencionalidade. O conhecimento escolar não é neutro e não se dá fora de um contexto real da vida dos sujeitos na sociedade. Candau (2012), por exemplo, trata da necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social. Apoiada nessas ideias, ousamos dizer que os desafios trazido pela lei nº 10.639/03, inserem-se de forma indelével na realidade social, haja vista o contexto de injustiça que forja sua existência. Assim, é salutar percebê-la numa dimensão mais ampla.

A questão da formação, além de ser uma preocupação minha enquanto professora e investigadora, esteve de alguma forma presente nas falas dos/as professores/as durante as entrevistas, fato que fortalece em mim a certeza de que não poderia deixar de trazê-la para esse momento. Nesse sentido, considerando o vazio que existe, especialmente em relação à história da África, ou das Áfricas, e a falta de reconhecimento das contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira, procuramos saber se os professores já haviam participado de algum curso de formação sobre a lei aqui em destaque.

Quatro dos/as seis professores/as já participaram de, ao menos um, curso de formação: a professora Joseane Assis, Omim Layo, Joselito Assis e Maria Audinéia N. Rocha. Contudo, a maioria dos que já participaram, considera os mesmos insuficientes, não por sua baixa qualidade, mas pelo dinamismo do processo de formação que exige renovação, atualização constante. Assim, importa registrar que, a participação em curso de formação é uma necessidade imperiosa do professor/a que quer melhorar sua práxis, sobretudo nesses tempos em que outros sujeitos forjam novas realidades no interior da escola. Contudo, os cursos de formação sozinhos não bastam para uma prática pedagógica plena de significado, até porque, esta não se dá apenas por acumulação de cursos, mas na experiência concreta dos atores que dirigem a empreitada da construção do conhecimento em sala de aula, eles precisam ter vontade política para realizar a ação diferenciada. Dessa maneira, é salutar pensar de forma crítica o cotidiano da sala de aula nesse processo formativo. Conforme afirmou Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a prática”. Mas, ainda que, fazer cursos sozinhos, não se baste, ele tem a sua importância. Nesse sentido, em relação à essa formação obtivemos as seguintes respostas:

**Omim Layo** - Na minha formação inicial não tive presente essa temática de debate, então ela vai se dar a partir da participação em cursos e eventos que eu vou e me abasteco teoricamente e na prática também, de pensar como implementar a lei.

**Joseane** - Quando participei da coordenação na Secretaria de Educação do município de Conceição da Feira, participei de um curso oferecido pela SEPROMI<sup>5</sup>. Aprendi que devemos trabalhar com essa temática já a partir da educação infantil para que não precisem chegar ao fundamental, médio e até na universidade, como nós chegamos, para falar sobre afrodescendência. Na verdade, muito do que aprendi devo a minha participação na FRENEF<sup>6</sup> e, posteriormente, no MNU<sup>7</sup>. Hoje posso trabalhar o conteúdo de África em Filosofia, Sociologia e História sem tantas dificuldades.

**Audinéia** - Já participei, pelo município de Feira de Santana, do projeto ERER<sup>8</sup>, um projeto muito focado nessas questões, interessantíssimo e eu procuro trabalhar em sala de aula.

**Joselito** - Participei quando fui orientador do Programa pelo Pacto do Ensino Médio.

---

<sup>5</sup> Secretaria de Promoção da Igualdade Racial breve explicação do que é a seprome: Coordenada pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado (Sepromi), a Rede é composta por instituições do poder público, universidades federais e estaduais, órgãos que formam o Sistema de Acesso à Justiça e um conjunto de organizações da sociedade civil de Salvador e do interior. Seu objetivo é aumentar o grau de resolutividade dos casos de combate ao racismo e à intolerância religiosa, promover a igualdade racial e garantir os direitos da população negra, por meio da atuação integrada dos seus componentes.

<sup>6</sup> Frente Negra Feirense.

<sup>7</sup> Movimento Negro Unificado.

<sup>8</sup> Núcleo de Estudos para as Relações Etnicorraciais, da secretaria de Educ. do Município.

Conforme se pode perceber nas falas dos/as professores/as, todos buscaram e buscam aperfeiçoar sua formação para qualificar-se para a ação, “me abasteço teoricamente”, “posso trabalhar o conteúdo de África em Filosofia, Sociologia e História”, “procuro trabalhar em sala de aula”. A narrativa da professora Joseane foi bastante elucidativa em relação ao curso estruturado com essa finalidade: qualificar sujeitos para o trabalho com a diversidade. Os resultados de sua participação no curso da SEPROMI ainda irão aparecer noutro momento do texto. Certamente, a formação continuada oportuniza aos professores a capacidade de ir aos poucos enxergando o invisível entre os fios que teceram a história do povo brasileiro e os desenhos que definiram até aqui os lugares de cada um.

Consideramos relevante retomar um pensamento de Melo (2002), registrado anteriormente, quando ela declara que toda reforma de ensino que pretenda alcançar efeitos duradouros precisa priorizar a formação docente. Embora tenha percebido a importância desses cursos na fala dos professores, nem todos/as fazem referência específica ao continente africano, sobretudo fora da perspectiva da diáspora. Conhecer a história africana implica maior qualificação para trabalhar a temática etnicorracial na educação, haja vista os flagelos produzidos pela ausência da mesma no currículo, que trouxe como consequência a deturpação das práticas ancestrais do povo negro, sua marginalização e a discriminação racial. Esse conhecimento, em especial, auxilia na desconstrução do mito da democracia racial, impede o que Munanga (2005) chamou de “política de avestruz”, praticada em sala de aula. Ou seja, o conhecimento dos referenciais alusivos aos africanos, associados às manifestações culturais dos afro-brasileiros implica coragem de assumir nossa condição de descendentes daquele continente e de reconhecer o preconceito como fruto do apagamento proporcionado pelo viés eurocêntrico do colonizador. Esse conhecimento produz e/ou produzirá as mudanças necessárias à construção de um novo mundo, de uma nova história protagonizada pelos sujeitos comprometidos com a política da equidade, do respeito e da inclusão defendida pela lei 10.639/03, complementada pela lei nº 11.645/08. Por isso, pode-se de fato afirmar que a formação docente representa um aspecto nevrálgico no processo dessas mudanças, e sem a constante atualização dela, tudo fica mais difícil.

Assim, depois de termos falado sobre a formação do professor e considerando o seu protagonismo, de acordo a lei, não podemos pensar a sua ação, na perspectiva deste trabalho, fora da ação da escola enquanto instituição que tem a capacidade de mudar a história e promover justiça social, conforme preconiza a lei nº 10.639/03, na medida em que ela promove a inclusão de sujeitos, até então marginalizados pelo currículo.

Procuramos, então, saber que tipo de apoio ou suporte formativo a escola oferece para os conteúdos propostos pela referida lei. Todos os professores responderam, unanimemente, que não recebem apoio da escola para trabalhar a temática. Embora o livro didático não seja o foco dessa pesquisa, a resposta do professor Joselito, nos leva a citá-lo. Segundo o professor Joselito, “o maior suporte que existe na escola são os livros didáticos, que já trazem algum conteúdo”, embora não existam exemplares suficientes para todos/as os/as alunos/as, o livro História sociedade e cidadania de Alfredo Boulos, tem servido de base para algumas aulas, mas além dele, outros textos são utilizados pelos/as professores/as. A professora Joseane Assis também respondeu que “Não. Esse apoio existe apenas na hora da realização de alguma atividade, apesar das dificuldades”. Mas, acrescentou a professora: “Pretendemos que as escolas tenham o trabalho com a lei como ponto político do Projeto Pedagógico”. Na verdade, a implementação depende do conjunto e o projeto pedagógico ajuda a garantir a ação.

A escola precisa criar as condições para que os/as educadores/as e educandos/as de diferentes idades sintam-se respeitados/as em suas histórias de vida para que obtenham o sucesso necessário ao exercício de uma cidadania ativa. A escola deve ser o lugar de inclusão, conforme dito anteriormente. Todavia, as respostas dos professores entrevistados apontam para outra direção: a da omissão da escola, enquanto instituição, o que é preocupante pois é sobre ela que se depositam as esperanças das mudanças postas pela lei nº 10.639/03. Sobre essa esperança, considero extremamente elucidativo o que diz Munanga (2005, p. 17),

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

A citação acima fortalece a crença na importância da vontade política. Mas, também compreendemos que até para que haja vontade política é necessário o conhecimento para desconstruir o modelo histórico que permeia a existência da escola em nossa história. Conforme se pode perceber na afirmação, a seguir,

Há ainda uma resistência da maioria das escolas e dos profissionais de modo geral, em assumir seus papéis. A escola enquanto lugar de formação para a cidadania e para a diversidade e o professor como mediador do conhecimento e saberes diversos, independente do pertencimento



eticorracial e/ou cultural dos diferentes sujeitos que circulam pelo espaço escolar, ainda não estão comprometidos com a educação das e para as relações etnicorraciais, como orientam as políticas educacionais vigentes (ARAÚJO & GUILIANI, 2014, p. 3).

Porém, ao que parece, o estar comprometido com a questão etnicorracial relaciona-se também ao estágio de formação em que se encontra cada um dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender na perspectiva das reações etnicorraciais. Por isso, entre outros aspectos, o mais difícil nesse contexto é fazê-los reconhecer que praticam as permanências históricas que destituíram o povo negro de sua humanidade. Não se pode reconhecer ou falar com tranquilidade do que ainda não é visível, isso graças ao mito da democracia racial, esse que deve seu êxito ao apagamento, no currículo, da história de luta do povo negro contra a escravidão. Essa realidade em que os sujeitos não reconhecem que praticam as permanências históricas que destituíram o povo negro de sua humanidade está inserida, conforme Gomes (2012), no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua consequente expressão na realidade social e escolar.

Na sequência da entrevista, procuramos saber dos professores quais as dificuldades e possibilidades para a implementação da lei na escola. Esse me pareceu um dos momentos mais interessantes da pesquisa devido aos depoimentos e observações que denunciam os reflexos das tentativas de apagamento da história do povo negro. As observações feitas pelos interlocutores são relevantes para a compreensão das dificuldades e possibilidades de efetivação da lei nº 10.639/03. E, embora alguns momentos apresentem falas extensas, resolvi apresentá-las na íntegra, dado a intensidade com que trazem respostas aos questionamentos feitos.

**Omim Layo** - eu acho que, primeiramente, não adianta ter a lei se o professor não se posicionar, não tiver uma abertura pra realmente entender a lei e querer colocar em prática. Eu acho que falta posicionamento político mesmo. Outra dificuldade importante são as pessoas que vêm de um outro contexto religioso, no sentido protestante, então têm uma resistência muito grande e as vezes é necessário um embate mesmo. Você tem que mostrar que não existe só uma única forma de ver o mundo. Precisamos trabalhar com possibilidades, não é? Com respeito, com diálogo entre as diversas culturas. A própria história, talvez de vida desse professor, a sua formação inicial, o lugar social de onde ele fala, então é diferente para um professor que se considera branco e para um professor que se considera negro trabalhar essa lei, porque são realidades sociais diferentes.

Os lugares dos sujeitos, referidos pelo professor, são realmente significativos na construção do seu olhar, todavia, em se tratando de um país que contém a segunda maior

população negra do mundo, o trabalho com a lei independe do pertencimento étnico dos/as professores/as, ou deveria ser independente dele. Vale dizer que essa observação não retira em nada a importância do lugar referido pelo professor. O lugar de cada um é um fator a ser considerado em todas as circunstâncias. Outro aspecto a ser destacado na fala do professor é a afirmação que faz: “Não adianta ter lei se o professor não se posicionar”. Essa fala é ratificada pelo que fora dito por Munanga (2005), já citado aqui, acerca da lei e dos sistemas culturais das sociedades humanas.

**Joseane** - eu acho que ela ainda não conseguiu ser considerada importante pra cada um professor e cada uma professora. Se não passar por um processo de gestão, a gente não tem como fazer com que essa lei seja implementada. Quando falo em gestão, estou falando não só da imagem de gestores das escolas, mas, sobretudo do Estado, da responsabilidade do Estado que diz que a lei está aí, que é obrigatória, mas a gente não vê discussão nos campos, nos espaços das secretarias. É tudo muito o que a escola faz. Inclusive, quando eu estava no curso da SEPROMI em Salvador, todos nós, o grupo de gestores, dentro da formalidade, organizamos uma equipe para cobrar do ministério público que as escolas sejam punidas por não cumprirem a lei. Seja ela escola pública ou escola particular, tá escrito. Mas, como no nosso país tudo que tá escrito é pensado, mas acontecer tá difícil. Sabe quando sinceramente as escolas vão cumprir a lei nº 10.639 e pensar na cultura afro e na questão indígena? Quando o Estado for pressionado e houver uma punição como acontece com todas as outras questões. Exemplo, se não passar as notas, as escolas são punidas. Verbas não chegam. Então, ou teremos uma ação radical, ou então tá difícil. A dificuldade passa também pela responsabilidade do Estado, ele não faz a formação necessária. Na jornada pedagógica, quando muito, se pincela a questão. O preconceito de colegas em relação a religião de matriz africana. Na verdade, a escola tem de ter as nossas referências, se você fala das religiões de matriz africana, como exemplo, você vê logo o choque, os olhares da crítica resistente de membros do próprio corpo docente que se benze, que renega, que te olha logo com olhar diferente. Inclusive não posso falar o nome, mas uma amiga nossa, uma militante de movimento negro, negra, formada em história foi discriminada em uma escola pública que ela ensinava por afirmar ser de religião de matriz africana. Às vezes, não bebiam da mesma água se ela tocasse na garrafa. E isso criou nela uma depressão. Isso é pra gente ter uma noção de como é tão forte essa questão da autoestima, da nossa existência, do olhar da sociedade sobre a gente, ela é uma pessoa militante, mas, nesse momento, o emocional, o ser humano não suportou a pressão, apesar das teorias que nós temos na cabeça. Ela acabou entrando em depressão.

O advento dessa legislação oportunizou e oportuniza momentos de compartilhamento de emoções indesejáveis oriundas do preconceito racial, que dificultam a vida dos sujeitos dentro e fora da escola. O depoimento da professora reportou-nos a Cavalleiro (2005) que faz referências acerca de acontecimentos como o narrado acima. Em suas palavras:

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial as consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLERO, 2005, p. 68).

Vimos que, a ocorrência de momentos prejudiciais ao desenvolvimento emocional e cognitivo, na verdade, atinge não apenas as crianças, mas os próprios professores, conforme se pode perceber na fala da professora Joseane: “Ela é uma pessoa militante, mas nesse momento, o emocional, o ser humano não suportou a pressão apesar das teorias que nós temos na cabeça”. Esses momentos traumáticos ainda são reais, e como afirmou a autora “com destaque para a população negra”. É praticamente impossível não registrar aqui algumas especificidades desse momento da entrevista. Ao abordar questões como as acima apresentadas, os professores revelavam um certo sofrimento, algo relativo aos sujeitos que falam de si, de sua própria experiência; mudança no tom de voz, em alguns momentos mais baixos, expressão facial ora de tristeza, ora de indignação. Trata-se da questão aqui posta antes, por outro professor, cada homem fala de um lugar, e o lugar de professor negro é também o lugar dos que vivenciam e/ou vivenciaram situações que geraram algum tipo de dor ou memória traumática. Percebeu-se também certa inquietação por ainda não terem conseguido realizar um trabalho em dimensões mais abrangentes.

**Maele** - eu não diria nada assim sobre uma institucionalização legal porque isso já tem. Mas eu acho que parte da consciência dos professores saber que é necessário e também um pouquinho mais de tempo, porque a gente sabe que as aulas são tão curtas, são três aulas por semana, são tantos conteúdos pra dar que acaba negligenciando essa parte desse conteúdo. Essas são dificuldades importantes.

**Audinéia** - Acho que ela, a lei, precisa está no planejamento pedagógico da escola, ela precisa tocar nessas questões.

**Adriana** - Eu acho que deveria ter um grupo de formação continuada, precisaria desse incentivo.

**Joselito** - A própria situação da realidade social do Brasil que mostra quem são as maiores vítimas da desigualdade e do preconceito, isso possibilita a efetivação da lei. O problema da elevação da autoestima é uma outra questão importante. Durante anos, o negro teve suas características físicas estereotipadas, isso atrapalha o nosso trabalho.

O cuidado e a percepção da realidade social, como espaço de visibilização da condição de pobreza dos afrodescendentes negros, presentes em sua maioria na escola pública, e o reconhecimento dos estereótipos como entraves ao trabalho com a autoestima, presente na fala do professor Joselito, dão prova da importância da vontade política e da

sensibilidade dos sujeitos para que a lei seja efetivada, haja vista reconhecermos que a lei por si só, não determina mudanças em nenhuma realidade. As falas dos/as professores/as, cada um/a ao seu modo, revelam o racismo como elemento que dificulta a realização de uma atividade mais eficaz em relação à educação para as relações etnicorraciais. Metade deles, entre outras questões, atribuíram ao professor a responsabilidade sobre a efetivação da lei aqui em relevo. Em relação a essa responsabilidade, considero relevante a afirmação de Munanga (2005, p. 15),

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Considerando a narrativa dos/as entrevistados/as acerca da dificuldade de efetivação da lei e a conseqüente postura de muitos/as professores/as em relação a ela, é de fundamental importância que, sem assumir nenhum complexo de culpa, se reconheçam os próprios limites e se entenda que o viés eurocêntrico precisa ser identificado e combatido para que se possa, até como forma de resistência, escrever sobre as páginas apagadas pelo colonizador, a história daqueles que, com suor e sangue, deram importantes contribuições na construção da nação brasileira. Reside nessa percepção a inviabilidade da responsabilização exclusiva de indivíduos isolados que não tiveram em sua formação docente a base para os estudos e reflexões sobre a cultura africana e do negro no Brasil. E, segundo Munanga, este é um grande obstáculo. A falta de conhecimento teórico associado à força do mito da democracia racial que ainda permeia o imaginário de muitos professores são fatores que estão para além de um simples posicionamento pessoal do professor. Além disso, deve-se considerar que a tomada de posição dos sujeitos depende ou é motivada pelo grau de conhecimento que ele tem acerca deste ou de outro tema qualquer, como afirmamos antes. A falta dele obsta a percepção da tentativa de apagamento das diferenças e, portanto, da necessidade de se reconhecer o outro no universo da escola e promover sua efetiva inclusão. Todavia, essa percepção não deve nos bastar. Enquanto reconhecemos os limites, devemos ir buscando as possibilidades para sua superação.

Uma ação expressiva do Estado, conforme afirmou a professora Joseane, pode trazer resultados mais robustos ao trabalho com a diversidade étnica. Inserir no Projeto Pedagógico, como sugere outra professora Audinéia, e promover formação continuada, conforme fala a professora Adriana, podem ser face de uma mesma moeda. Quanto ao projeto pedagógico da escola, ele apresenta no item relativo ao perfil do aluno, o reconhecimento da existência de uma maioria negra na escola (2013/2014, p. 39); o item que apresenta seu Plano de Atividade fala em formação continuada, porém não cita nada relacionado à questão etnicorracial. A inserção desse conteúdo no projeto pedagógico deve representar avanço para o trabalho com a diversidade na escola, uma vez que o PPP deve nortear as atividades da mesma, embora saibamos que o PPP não tem vida própria, ele precisa da participação efetiva dos/as educadores/as para que as demandas postas em seu texto sejam efetivadas.

Em relação a fala da professora Adriana, a respeito da organização de um grupo de formação continuada, entendo que poderia representar uma possibilidade de avanços na escola em questão, inclusive para a melhoria da autoestima dos sujeitos nela envolvidos. Na verdade, considero oportuno afirmar que sua ideia poderia ser então a retomada de uma proposta que eu, juntamente com as professoras Graziela e Tânia já havíamos apresentado aos professores do noturno, que também trabalhavam em outro turno na escola. A proposta foi apresentada em reunião especial, com a participação da então diretora, a professora Jaciara Brandão. Apresentamos naquela oportunidade um projeto alusivo à necessidade e importância da criação do Núcleo de Estudos Étnico Raciais do Colégio Estadual Uyara Portugal (NERCEUP). Entre seus objetivos constava: a importância de estimular no corpo docente e discente o desejo de aprofundar e/ou iniciar estudos e discussões acerca da questão étnico racial; organizar atividades relativas a construção e/ou fortalecimento de uma identidade étnico racial na escola; aproveitar atividades de rotina para implementação da lei sem prejuízo para o calendário regular, Criar um Blog, para tornar possível a comunicação entre aqueles que dispõem de menos tempo e divulgar as ações realizadas, possibilitando o chamado efeito multiplicador para aqueles com sensibilidade à questão.

Conforme o documento apresentado sobre o NERCEUP, para ser submetido à apreciação dos presentes, o pleito se justificava pela necessidade de construção e/ou fortalecimento da identidade étnica da comunidade escolar e seu entorno e por estar ela inserida numa cidade, cujo contexto de violência, especialmente em relação ao negro, já havia sido publicado em novembro de 2013, no Folha do Estado, jornal de circulação municipal, em cuja matéria de página inteira, constava a informação de que dos assassinatos ocorridos em F. de Santana, 97% das vítimas eram negros. Nesse contexto de adversidade, o sentimento de

pertença a uma identidade afrodescendente deverá auxiliar no fortalecimento da auto estima, na sensibilização para o reconhecimento de situações de possíveis preconceitos e na busca de alternativas para mudar o quadro cujas estatísticas tem apontado para perspectivas nada animadoras em relação a comunidade afrodescendente brasileira como um todo e em particular na escola.

Diz o documento: “[...] O Núcleo de Estudos Étnicos Raciais deverá nesse sentido contribuir para a implementação da lei 10.639/03 e tornar possível, sobretudo no universo escolar, ações que resultem no respeito às diferenças, à diversidade e, portanto, na valorização das manifestações culturais que denunciam a origem afrodescendente dos envolvidos no contexto da escola.” No final do documento do NERCEUP consta a seguinte observação: o Núcleo deverá estar aberto a todos quanto se sentirem interessados em contribuir para a efetivação desse novo momento na escola. Todos são convidados ao diálogo entre os diferentes saberes e sentimentos. As condições históricas daquele momento não permitiram o funcionamento do NERCEUP. Não se conseguiu unir a sensibilidade e a vontade política necessária ao seu funcionamento.

As dificuldades apresentadas, que não parecem ser diferentes em alguns outros estudos (SAMPAIO, 2013; SANTOS, 2012; CHAVES, 2010 e outros), tornam ainda mais pujante a necessidade de saber se existe uma identificação de elementos da cultura afro-brasileira na escola e, em caso afirmativo, como eles são valorizados na prática pedagógica dos professores de história de modo a desenvolver o sentimento de pertença.

**Omim Layo** - O corpo, o jeito de andar, jeito de sentar, a oralidade. Tento, na medida do possível, trabalhar em cima disso, é pensar no aluno enquanto sujeito que está inserido na comunidade e que tem África aí e cultura afro-brasileira. Agora, tem que estar buscando dar visibilidade, trazer isso pra o currículo também. A aula pode contribuir para trabalhar a autoestima, ela possibilita desconstruir esses estereótipos negativos e traz uma perspectiva de resistência, de potência para o corpo negro. Ela traz um outro olhar que, de certa forma, acaba fornecendo elementos pra que essa identidade negra seja firmada, não negada ou então silenciada. Eu acho que a história, assim como ela também ajudou a construir, a colocar esse sujeito nesse lugar, de ser silenciado e excluído, ela está fazendo agora um movimento diferente, que é de desconstruir, de dar credibilidade a esse sujeito que foi silenciado. Então, procuro trabalhar nessa perspectiva de tentar fazer com que eles vejam a possibilidade de assumir um outro lugar que não esse que, historicamente, tentaram colocar para ele.

O professor fala em referências positivas, em desconstrução de lugares historicamente determinados, da necessidade do trabalho com a autoestima e do corpo negativado. Para esse professor, a história está realizando outro movimento, está agora tentando desconstruir os

malefícios da colonização. Fica evidente na fala do professor a ideia anteriormente apresentada em relação ao fato da lei estar possibilitando a escrita de uma nova história e de descolonização do currículo. Ela está, portanto, fazendo o movimento em direção ao respeito e à inclusão. E, por mais que isso possa parecer poético, é essa a intenção que está posta, caso haja a observância da legislação.

**Adriana** - Têm muitos alunos daqui da escola que participam do grupo de capoeira da própria comunidade. Têm alguns, poucos, que são adeptos do Candomblé e alguns deles deixam claro isso. Já outros, eu sei que fazem parte, mas acho que por causa da própria vergonha, preferem calar e não se pronunciar. Nos momentos oportunos, a depender do que vai se discutir na sala, ou que o aluno traga alguma coisa relacionada ao tema, eu aproveito esse momento para chamar atenção pra comentar... Eu tento o tempo todo mostrar para o aluno que por ser negro ele não deve se achar inferior ao outro, nem o outro que tem a pele clara se sentir superior. Procuo mostrar que cada um deve ser respeitado na sala de aula, independentemente de sua cor ou credo religioso. Eu acho que é trabalhar mais essa questão de se valorizar. Cada um tem de se identificar com sua raça, sua etnia mesmo. Mando pesquisar sobre o assunto e trazer o resultado para a próxima aula ... aí eu sempre percebo que, não vou dizer todo o grupo, mas sempre tem um grupo que se pronuncia, que sempre fala um pouco mais, que tem um olhar mais crítico sobre realidade. Eu acho isso bom. A construção do conhecimento é entre eu e eles, o conhecimento que eles têm da comunidade, a vivência deles é muito importante para o aprendizado. Às vezes, até mais que aquela grade curricular que temos que trabalhar durante o ano todo. Agora, eu penso que uma aula só flui e o aprendizado só acontece quando há uma troca de informações, não só o professor falar o tempo todo e não permitir que o aluno também se pronuncie... Eu acho que todo professor é livre pra trabalhar da forma que ele acha melhor.

Em relação aos adeptos das religiões de matriz africana, a tentativa de quantificação talvez se deva ao fato do crescimento das religiões pentecostais e neopentecostais na região. Mas, muitas pessoas, ainda que de forma silenciosa, podem estar inseridas no universo das religiões de matriz africana. De qualquer modo, a identificação desses elementos já representa uma possibilidade de visibilização da presença da cultura afrodescendente na escola. A fala acerca da necessidade de “se valorizar cada um” dá conta de que o processo de inferiorização do outro ainda é real no cotidiano da escola. A fala da professora acerca da pesquisa e da participação do aluno, nos reporta a Nascimento e Jesus (2010) quando, fazendo uma breve narrativa da trajetória da escola na história, fala da organização da escola, do século XIX, enquanto formato único, com mecanismos que se assemelham a formas de controle social e o poder centrado no professor. Conforme o autor, diferente daquela realidade, existe hoje uma crença nas potencialidades emancipatórias da educação escolar. Acreditamos que criar condições para o protagonismo do aluno em sala de aula, através da pesquisa e da troca do

conhecimento entre alunos/as e professores/as é uma forma de dar corpo a essa capacidade emancipadora da educação. Porém, com espontaneísmo e ausência de política institucional não se promove emancipação a contento.

**Joseane** - A cor dos alunos, a diversidade religiosa revelada no diálogo. Alguns falam dos avós que são Ialorixás, a maioria, estudantes negros residentes em espaços que são ou parecem ser quilombolas, rurais. Elementos têm, o que falta é a escola acolher. A escola promove o rompimento, a negação do processo. Como vão falar com orgulho se a escola que é espaço de formação nega tudo isso?

Nós conseguimos produzir alguns projetos com um grupo de professores negros, temos o apoio de alguns não negros, mas não é ainda algo institucional, é algo isolado, isso deve ser missão da escola.

Nossa presença é uma forma de fortalecimento para eles. Me lembro da época em que eu era diretora aqui e um garoto de 11 anos, ao me ver, fez a seguinte exclamação: “Diretora negra e rasta?! Eu não sabia que podia ter. Então eu também posso ser”. Nós os ajudamos a perceber que a nossa história, nossas raízes antecedem a colonização. Depois, quando entra pra colonização, ele vai entender que não é ele o culpado, é o outro. Nossos filhos precisam entender que somos descendentes de príncipes e princesas. Saber que houve escravidão em outra época da Europa. Conhecer cientistas e literatas negros faz uma diferença enorme. Saber que fazemos parte da descoberta da medicina no Egito, da descoberta do ferro.

Em relação a atividades desenvolvidas, a professora lembrou a oficina que realizei no ano letivo de 2015, (Figura 1 e 14) sobre identidade na sala de vídeo, com os estudantes do terceiro ano, oportunidade em que diversas imagens de personalidades negras, colocadas nas paredes da sala, devidamente identificadas, deram ao ambiente um toque de positividade da diferença e de estímulo ao sentimento de pertença. Aproveitando o material visual exposto na sala, a professora levou outros alunos a visitar o ambiente e discutir sobre o tema em evidência, objetivando demarcar a perspectiva afrocentrada no ensino de história. Além disso, seu relato mostra que a ação desenvolvida por uns pode representar uma oportunidade pedagógica para outros. A narrativa da professora acerca do aluno de onze anos foi extremamente didática e ilustrativa. Sua presença traduziu-se numa referência para aquele menino. A identificação com pessoas que estão num outro lugar representa a possibilidade de avanços, de mudança das rotas previamente definidas pelo tráfico negreiro no Atlântico, que produziu a incapacidade intelectual de outros seres humanos instituídos como diferentes e inferiores, conforme aponta Carneiro (2013).



**Figura 14** – Oficina de Identidade Negra no CEUP



Fonte: Acervo da autora

**Maele** - A localização geográfica ou seja, o lugar onde moram os alunos, a forma negativa como falam desse lugar, os conflitos que vivenciam, os conflitos que identificam, desde o sexto ano, entre a favela e o centro da cidade, entre o branco e o negro. Quando falo de cultura, eles sempre falam de estereótipos que parecem já ter assimilado, tipo “quem mora na favela é ladrão, quem mora na favela é negro”. Vejo que isso precisa ser trabalhado, o cabelo crespo, a auto identificação como negro. A gente tem que valorizar as características afrodescendente, e uma das vantagens da lei é a retirada do negro da eterna condição de sofrimento vitimizado e colocá-lo em evidência como construtor de uma história nacional. Eu acho que o povo negro se sente valorizado com isso, de saber que eles tiveram uma participação importantíssima na construção da história desse país. Ao falar sobre isso em sala os alunos passam a entender, aos poucos, que o negro não é só ladrão, que o negro não é só favelado, que o negro tem sua história.

Parte da fala da professora se insere no contexto do que foi produzido na diáspora, ou seja, ela relaciona elementos como localização geográfica, situação social de pessoas negras como forma de identificar sinais afrodescendentes dentro da escola.

**Joselito** - A aparência dos alunos e dos seus lugares parecidos com espaços remanescentes de quilombo é um dos elementos presentes por aqui. Eu gosto muito de utilizar o meu exemplo, contar a minha história. Além disso, contar como tudo começou destacando o lugar considerado como lugar de origem do homem, a história inicial antes da chegada dos europeus, isso ajuda a valorizar a identidade a autoestima. Estimulo-os a mudar a situação de pobreza e violência em que a maioria deles está inserida. Falo do reggae, da forma como a letra desse tipo de música nos ajuda a construir uma consciência em relação a si mesmo. Uma vez, emprestei um DVD de B. Marley e a menina que era evangélica disse que não me devolveria, que ela

gostou demais, apesar das coisas que o pastor da sua igreja fala, ela conseguiu aprender muito com aquelas músicas.

Aqui, destaco a dinâmica da narrativa de história de vida apresentada pelo professor em sua fala. A narrativa é um expediente muito importante, especialmente em relação ao trabalho com a questão etnicorracial. Segundo Warschauer (2004, p. 6), “favorecem uma tomada de consciência e uma grande possibilidade de tomar a própria vida nas mãos, tendo mais autoridade sobre ela e podendo exercer melhor sua autoria”. A opção por esse tipo de atividade faz com que o educando se sinta em algum momento identificado e perceba a possibilidade de mudança. É a experiência de vida do professor traduzida em mobilização. Para Charlot (2015, p.159), “mobilizar é criar a possibilidade de suscitar no aluno um desejo interno de aprender” E, para esse autor, “só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso” (p. 160).

Dessa forma, ao narrar a si mesmo objetivando incentivar o educando, o professor está impregnando de sentido sua fala e despertando no/a aluno/a, o desejo de aprender, de modificar sua realidade e sair do lugar historicamente determinado. Pensamos que no caso de um professor negro essa perspectiva fica ainda mais validada, haja vista a possibilidade que o educando tem de ver nele uma referência. Não pudemos deixar de observar que abordar o continente africano antes da chegada do colonizador é uma forma de apresentar a sua autonomia, e essa é uma perspectiva altamente relevante diante de um processo de dominação colonial que vincula tudo ao continente europeu. Sobre essa questão falamos anteriormente quando não vimos a África aparecer em suas falas durante as itinerâncias na busca da formação continuada.

Na sequência da entrevista, procuramos saber em que situação de sala de aula se percebe a negação e/ou autonegação da identidade negra. A resposta a essa questão expõe as tentativas de inserção do conteúdo da lei no cotidiano da escola bem como algumas limitações na ação pedagógica que ainda sofre com as ingerências da perspectiva hegemônica e europeizada da educação no Brasil.

**Omim Layo** - Eu acho que em vários momentos da minha sala de aula, nós percebemos por exemplo, como tem aqui na escola estudantes de comunidade de terreiro, e que não assumem, sentem vergonha, participam de grupos de capoeira de samba de roda, que está de certa forma inserido nesses espaços, mas não assumem isso por conta do preconceito. Trago esses elementos enquanto experiências históricas, positivando né trazendo esses lugares (terreiros, capoeira) como estratégia de luta, de resistência, de lugares riquíssimos do ponto de vista do conhecimento. Então, geralmente é positivar, desconstruindo estereótipos, mas não é um trabalho fácil é algo

que você tem de fazer durante o ano todo. Procuro perceber também como esse tema aparece em músicas, vídeos, em imagens. Eu acho que tem grandes possibilidades assim de se trabalhar em sala. Você tem que mostrar, que não existe só uma única forma de ver o mundo que tem que valorizar o respeito, o diálogo. É um trabalho difícil porque a sociedade está aí o tempo todo construindo estereótipos. Na escola, é naquele momento dentro da sala de aula que você precisa estar desconstruindo os estereótipos, mais você luta contra mídia, você luta contra várias outras ferramentas que estão aí negando essa pertença.

O professor falou sobre a forma como trabalha a perspectiva da negação do negro em sala de aula, e apresentou elementos interessantes, cuja observação se fez indispensável nesse trabalho.

**Omin Layo** - Eu acho que tem de inovar, primeiro tem de ressignificar essa concepção de conhecimento, de conteúdo de currículo. Tem que trabalhar a aula a partir de uma cosmovisão africana que é para além desse modelo cartesiano que a gente está acostumado falar e que o aluno precisa escutar, fazer uma prova transcrevendo as informações. Por exemplo eu posso falar, trazer temáticas inerentes a cultura afro-brasileira, não só enquanto conteúdo, mas enquanto vivência. Uma coisa que a gente aprende muito, por exemplo, é que a pessoa que participa da capoeira aprende não com alguém falando, mas vivendo, entendeu? E tem vários elementos dessa pedagogia, que se a escola tivesse abertura iria aprender muito, e trazer pra sala de aula esse significado da roda, de palavras, da luta, da experiência. A roda está ali formada naquele momento mas engloba também a roda da vida lutando contra o racismo entre tantas outras coisas, lutando contra exclusão. Então, tem vários elementos que a gente pode estar pensando. Agora, dentro desse modelo de escola, de aula, o significado não vai ser tão grande assim. Tem que romper, tem que criar. É docência pra mim é isso. Tem que ter criatividade, tem que transgredir, a escola está precisando de transgressão.

Sair do plano cartesiano significa valorizar os saberes do outro no universo escolar e potencializar a possibilidade de encontrar nele parte do *eu* que tem sido negado pelo racismo camuflado em nossas relações sociais cotidianas. E, reconhecer a existência do racismo, como disse Munanga (2005), é um grande desafio. Eleger a roda como instrumento para construir uma nova prática pedagógica é propor uma outra epistemologia no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da inserção do conteúdo da lei nº 10.639/03 no currículo escolar. Diz o professor, “tem que romper, tem que transgredir”. Essa é a ideia, essa transgressão nos reporta imediatamente a Gomes (2012) quando fala sobre o musical “Besouro Cordão-de-Ouro apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) em M. Gerais. A pesquisadora alerta para a grande oportunidade de aprendizagem que instrumentos como aquela peça representam, ao narrar a trajetória de luta de um dos grandes capoeiristas do Brasil. O conteúdo da narrativa do professor nos leva a perceber que existem ações interessantes sendo realizadas no universo restrito da sala de aula e crer cada vez mais

que, quando essas ações atingirem o conjunto da escola, as coisas seguramente mudarão em relação à efetivação dessa legislação.

Em relação a negação da identidade negra em sala de aula obtive as seguintes respostas,

**Adriana** - uma coisa notória é a questão do cabelo, alguns alunos já me disseram assim: “ô pró, porque a senhora resolveu deixar esse cabelo black? A senhora ficava bem melhor com seu cabelo de escova, com relaxamento”. Aí eu disse: é questão de me identificar, eu falo assim: eu sou negra e estou me sentindo melhor com o cabelo Black. Digo que isso não significa que todas as pessoas de pele escura vão ter que deixar o cabelo Black. O/a aluno/a que gosta de ter seu cabelo black, cheio de tranças e tudo mais deve ser respeitado que é opção dele, bem como aquela aluna que gosta de ter seu cabelo relaxado, de progressiva é uma escolha e um direito do outro.

A professora apresenta a perspectiva da negação através da fala do aluno que expressa um olhar sobre o corpo negativado, estereotipado e revela um olhar inserido num padrão de beleza hegemônico e eurocêntrico. Momentos como o relatado pela professora Adriana tornam-se uma excelente oportunidade para se trabalhar a questão da diferença em sala de aula, advertindo para o que disse Munanga (1988 apud GOMES, 2003): “O belo é subjetivo e se fixa no olho do contemplador”. Noutras palavras, fazer essa reflexão representa a tentativa de rompimento com o paradigma eurocêntrico de beleza, significa oportunizar ao aluno uma reeducação do olhar. Significa fugir da “política de avestruz”. Nesse aspecto, vale destacar que muitos professores, inclusive de outras áreas, assumiram nos últimos anos, uma estética que expressa por si só uma ideia de pertencimento. E essa estética é um dos elementos importantes na reeducação do olhar. Tem sido comum a expressão: “vou deixar meu cabelo igual ao seu pró”. Hoje muitos/as estudantes desfilam pela escola com suas tranças, seus cabelos black’s, cada um do seu jeito, com uma expressão de tranquilidade nunca vista em épocas passadas e isso num passado bem recente.

**Joseane** - As situações de negação muitas vezes são percebidas em alguns olhares, zombarias, apelidos, as vezes até para com o professor mesmo. Mas procuro questionar sempre esses comportamentos estimulando-os a pensar no outro como merecedor de respeito independente das diferenças de cada um.

Considerando ser a comunidade onde a escola está inserida composta por uma maioria negra, o fato de ainda existirem comportamentos como o relatado pela professora, expõe a real necessidade e importância do trabalho com essa temática na escola

**Audinéia** - Eles promovem negação através dos apelidos, xingamentos que ainda costumam acontecer em sala de aula; chamam de macaco, é uma forma de diminuir o outro. Sempre os estimulo a pedir desculpas e digo que vivemos no país das diferenças e que não devem comungar com ideias racistas.

É interessante observar que a professora não ficou ou está indiferente a esse comportamento de negação do outro. Nesse caso, interessante seria fazer com que o trabalho ou atividades relacionadas ao respeito às diferenças fosse ou seja recorrente nessas salas de aula, sobretudo onde há maior incidência dessa fala que desqualifica o outro.

**Maele** - Infelizmente ainda ouvimos aqueles clichêzinhos estereotipados, a gente escuta muito chamar o outro de ladrão. Eu ouço muito nas quintas séries Quando o aluno tem o cabelo mais crespo ainda tem aquelas frasezinhas que incomodam tanto o aluno que é negro, quanto aquele que não é. É o que a gente chama do racismo velado. Existe até de uma forma inconsciente. Ele perpetua um discurso, no sentido de depreciar, isso é da sociedade que é tão presente na escola.

Na escola eles acabam reproduzindo o que aprendem nas relações sociais construídas no cotidiano. Noutras palavras, assim como sugeriu Mandela, a escola precisa ensiná-los a fazer um movimento contrário, eles precisam desaprender a perspectiva racista e aprender a perspectiva do respeito às diferenças.

**Joselito** - Principalmente quando se fala de religião. As religiões de matriz africana são sempre demonizadas. O próprio continente africano já foi tido como amaldiçoado por muitos evangélicos.

A fala do professor Joselito, como a fala de outros professores noutros momentos da entrevista, apresenta em alguma medida, o fundamentalismo religioso como um dos entraves à efetivação da lei nº 10.639/03, dessa vez como elemento de negação do aluno negro, na medida em que a religião de matriz africana ganha sentido pejorativo.

Considerando a escola como um campo fértil onde são reproduzidos comportamentos do cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, a questão sobre processos de negação e autonegação apresentados pelos professores e a posição tomada pelos mesmos diante de tal realidade, nos reportaram a uma afirmação de Campos (2004, p.47),

Tomar consciência de que o ambiente escolar favoreceu – e tem continuamente favorecido – a auto-depreciação [*sic*], à construção de uma anti-imagem de sentimentos negativos impostos pelo racismo é o primeiro passo à construção de uma prática pedagógica inclusiva, poderosa, que represente as inquietudes e não os acomodamentos do principal agente que atua no ambiente escolar: os alunos.

Ainda em relação a esse processo de negação, aspecto do qual não se pode apartar quando se busca descolonizar o pensamento e as atitudes na escola, recorremos a Carneiro que, ao trabalhar o processo de anulação do outro pelo colonizador, diz que para desqualificar o seu saber, a sua forma de conhecimento, o dominador sentiu também a necessidade de desqualificá-lo e desumanizá-lo. Carneiro (2003, p. 282) faz a seguinte afirmação:

A negação da identidade, da racionalidade negra, na qual a miscigenação é um operador, implica no plano político em destituir o negro da condição de um grupo de interesse, a ser reconhecido, é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. É em relação a esses danos que a educação escolar e na família em geral se omite, silencia, nega permite sua perpetuação comprometendo a autonomia das pessoas negras.

As falas depreciativas são reflexos dessa anulação referida pela pesquisadora Sueli Carneiro. Todos os professores tiveram uma resposta afirmativa em relação a esse processo na escola, o que já induz à necessidade da elaboração de uma prática pedagógica que venha resolver a situação posta de modo a promover a inclusão de todos. A tomada de decisão a esse respeito pode produzir efeitos que resultem na aquisição de uma outra mentalidade que gere mudança de postura tanto nos que reproduzem falas depreciativas quanto nos que se autodepreciam. E, para que seja construída essa prática pedagógica poderosa, conforme termo utilizado por Campos (2004), é necessária a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS), já citada nesta pesquisa, além de pensar na formação continuada de professores. Nesse contexto de inserção dos paradigmas propostos pela lei no universo da escola, o papel do coordenador pedagógico é igualmente importante. Nesse aspecto, Vera Ignácio, na dissertação de mestrado intitulada “O Ensino da História e Cultura Afro Brasileira na óptica do Coordenador pedagógico”, faz a seguinte observação em relação ao papel do coordenador pedagógico na efetivação da lei: “O professor coordenador, ao mesmo tempo em que deve ter clareza de seus limites, deve ter confiança nas possibilidades que a educação pode construir com a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira”. Conforme essa mesma autora:

Uma das funções do professor coordenador é fazer cumprir a Lei no 10.639/03, por meio da criação de atividades que contemplem a diversidade, subsidiando os professores mediante formação continuada e com instrumentos que ampliem algumas condições de trabalho. Sendo assim, o professor coordenador orientará a formação contínua do professor e, ao fazer isso, transmitirá sua forma de compreender e interpretar o fazer pedagógico (IGNÁCIO, 2008, p. 47-58).

O processo de negação da pertença na escola exige, sem dúvida, um esforço literalmente coletivo para que as feridas abertas pelo desrespeito possam ser cicatrizadas. Daí a importância da referência ao coordenador/a pedagógico/a nesse momento, por ser ele/a alguém que está em contato permanente com todos/as os/as professores/as, fato que possibilita a socialização das ideias e articula todos e cada um na mesma perspectiva. A escola inteira precisa estar conectada para colocar em prática as diretrizes para uma educação antirracista. As coisas ainda não atingiram esse nível de forma satisfatória haja vista as tantas demandas que marcam o cotidiano escolar, mas tem dado passos importantes nessa direção. Não obstante aos possíveis limites, a sensibilidade e vontade política de muitos/as dos/as professores/as desta unidade escolar tem sido o grande diferencial nesse processo de descortinamento da história que invisibilizou o povo negro.

Nesse contexto de educação para as relações etnicorraciais, ao pensar na importância dos esforços coletivos, consideramos interessante saber dos professores se o projeto político pedagógico da unidade escolar inclui em seu texto as exigências da lei nº 10.639/03. Em relação ao projeto político pedagógico, mais da metade dos/as professores/as não conhecem o projeto pedagógico dessa unidade escolar, apenas dois o conhecem parcialmente. Desses professores, apenas dois contam com pouco tempo nesta unidade escolar, sendo um deles o professor Omim Layo, que tem um ano nesta escola que configura o espaço dessa pesquisa e a outra a professora Maele, que trabalha em regime de prestação de serviço (PST), nesta unidade de ensino. Sobre o projeto pedagógico, o professor Joselito disse que consta algo nele, mas que na prática não há execução. O professor Joselito disse ainda que, os próprios projetos estruturantes, enviados pela Secretaria de Educação, às vezes repetem o tema de um ano para outro e não se trabalha por exemplo um tema relacionado à lei nº 10.639. A professora Joseane disse que consta algo a respeito no projeto, mas que não houve um debate coletivo sobre o mesmo.

Não obstante às falas da professora e do professor que conhecem parcialmente o projeto, ao realizar uma leitura detalhada do PPP da escola, pudemos constatar que na página 41, ao fazer referência ao PCN's, o projeto cita a necessidade do trabalho coma a pluralidade Cultural. Na página 42, cita as Diretrizes Curriculares Nacionais, e na página 51, entre os eventos das datas comemorativas, está relacionada a atividade da Consciência Negra. Mas, em nenhum momento é feita alusão específica e/ou explícita à educação para as relações etnicorraciais no sentido da inclusão da cultura e história africana e afro-brasileira, embora esse mesmo projeto, na página 39, registre a existência de uma maioria negra entre os estudantes do CEUP.

O projeto registra a expectativa de construir uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva que concentre esforços para garantir o direito de aprender de cada estudante. E, no item perfil do aluno, página 38, diz que, “aliar o conhecimento do aluno ao conhecimento acadêmico é a chave, caminho para uma educação de qualidade. Nesse processo implementaremos esses elementos juntamente com respeito às diversidades étnicas, cultural, religiosa [...] e o respeito aqueles com necessidades especiais”

Como se pode perceber, apesar dos indícios apresentados em relação a diversidade, o PPP não atinge uma dimensão mais ampla no sentido de pontuar em seu texto, por exemplo, os sujeitos da diversidade étnica e as ações a ela relacionada, esse aspecto em particular permanece silenciado. Todos reconhecem a importância do projeto pedagógico nessa investida relacionada ao que preconiza a lei nº10.639/03, em vigência há mais de uma década e complementada pela lei nº 11.640/08, neste trabalho poucas vezes mencionada, por conta de minha postura política em relação à primeira que registrou de forma explícita a questão de África e afro-descendência para o currículo escolar. Nesse sentido em relação ao projeto político pedagógico muito há que se avançar no CEUP, para garantir as condições para a efetivação da referida lei.

Por se tratar de um trabalho com professores do ensino fundamental, apesar da existência do ensino médio na escola, e considerando o fato de que a linguagem contribui de forma singular para reprodução de certos estereótipos e depreciação do negro em nossa sociedade, procuramos saber deles de que forma as chamadas brincadeiras são trabalhadas em sala de aula. Como o principal instrumento dessa pesquisa é a palavra, sobretudo nesse momento, ela traduz a realidade de forma indelével.

**Omim Layo** - Na verdade o riso ele também produz preconceito, não só produz como reproduz, então tem de ter cuidado com isso, são coisas que acontecem assim na sala de aula e que naquele momento tem que estar atento pra desconstruir, a mesma linguagem que constrói tem que está sendo colocada em suspensão pra poder desconstruir,

**Adriana** - Eu percebo esse tipo de brincadeira no ensino fundamental II, principalmente no sexto e no sétimo ano; no nono ano nem tanto, essa questão de dizer você é um negro feio, um negro gordo, ah você tem um cabelo de pixaim, quando eu ouço ou alguém me chama atenção “Pró, tá me chamando de negra preta”, como se fosse diferente, eu sempre falo assim pra eles, na casa de todo mundo tem um espelho grande ou pequeno, antes de julgar o outro é melhor que a gente se analise pra perceber se você quando diz que seu colega é preto, gordo ou feio se você é diferente ou igual a ele. Falo na questão do preconceito, eu falo que isso é feio, que a nossa escola tem uma grande diversidade, a maioria do alunado é negra mesmo e que o respeito é de grande importância. Digo que essas brincadeiras maliciosas não devem ser direcionadas a ninguém da comunidade escolar, e sempre digo a eles, vocês têm de parar com isso, a escola de vocês, ela é de periferia, não



significa dizer que todo mundo aqui é pobre, é negro, mas é uma escola de periferia onde a maioria do alunado é negro mesmo, e que devemos respeitar essas diferenças.

**Audineia** - Eu procuro mostrar que é uma falta de respeito, procuro mostrar que vivemos no país das diferenças. Já pedi que trouxessem pessoas negras da comunidade para trazer relatos de vida, visando valorizar personagens do lugar que representam luta, resistência, mas ainda não consegui realizar essa atividade.

**Joseane** - Muitas vezes percebemos alguns olhares, zombarias, apelidos e então procuro sempre fazer um trabalho anterior, procuro discutir a origem dos nomes o significado importância. E se caso ainda assim aparecer eu faço a reflexão também sobre o processo de escravidão, dou um recorte histórico para que ele entenda o porquê da utilização desses nomes, eles precisam entender o surgimento desses apelidos. Não adianta a gente apenas falar “não xinguem”, ele tem que entender porque se fala esses nomes, que é um processo da escravização, um processo colonial que a gente precisa combater.

**Maele** - Eu pego frases como: “Preto é ladrão”, articulo nem que seja rapidinho, transformando isso em aprendizado. Alguns dizem que moram na favela e apresentam o lugar como sendo negativo, aproveito e pergunto se todos os favelados que eles conhecem são realmente ladrões. Com isso, iniciamos uma discussão no sentido de modificar o olhar deles sobre o lugar onde moram. Mas, entendo que a fala deles é resultado das experiências adquiridas no lugar onde moram. São pequenos, mas já viveram situações muito delicadas com parentes ou conhecidos em dificuldade com a polícia, por exemplo. Eu tive um aluno que disse que no caminho da escola encontrou um amigo morto. Então eu não tenho essa experiência de ver ninguém assim, eles cotidianamente veem isso, e não são os vizinhos do outro lado, são os primos, tios. Aqui na escola isso é comum. Então, eles internalizam certas situações e repetem: “Morreu porque é preto”, eles parecem tomar isso como verdade. Muitos desses alunos parecem estar em situações de vulnerabilidade. São tão pequenos, mas já tem experiências muito fortes, com a cor, com a relação social que eles vivem, e aqui nessa escola isso é muito evidente.

Quando a gente trabalha a questão da escravidão grega, egípcia, explicando direitinho a forma como ela se configurava, mesmo a gente tendo explicado que a escravidão era comum e não era pela cor da pele, que era por conta das dívidas ou das guerras, se eu perguntar na prova, quem era reduzido a condição de escravo naquelas civilizações, a resposta imediata é: os negros. É algo internalizado. A gente sabe que a fala deles tem a ver com a experiência cotidiana de entender ou perceber que o preto está sempre marginalizado, que ele foi escravo, ele é também ladrão, que ele é o gari. Eles visualizam no dia a dia situações de violência, de morte de forma tão constante que acabam acreditando em sua condição de inferioridade, também por conta dos lugares ocupados pela maioria dos que fazem parte de sua vida. Por isso que a escola tem um papel social muito importante, que é o de não calar. E esse não é um papel só de história, mas de toda a educação.

**Joselito** – Diante das brincadeiras, os apelidos diversos, procuro colocar um no lugar do outro, discuto a questão em sala. Mas as vezes, se ver até professores com falas que depõe contra a temática falando do cabelo black, por exemplo.

O cuidado de todos, em relação às tentativas de reversão dessa realidade onde a linguagem ratifica uma situação que foi historicamente construída a exemplo do processo de

exclusão e violência em que se encontram a maioria do povo negro, é de fundamental importância. Em alguns momentos esse cuidado apresentou posturas mais elaboradas do ponto de vista da aprendizagem, a exemplo do que disse a professora Joseane: “Não adianta a gente apenas falar “não xinguem”, ele tem que entender porque se fala esses nomes, que é resultado de um processo de escravização, de um processo colonial e que a gente precisa combater”.

Noutros momentos, como é mais comum, esse cuidado apresentou-se de forma “romântica” na medida em que se acredita que mandar pedir desculpas ou olhar-se no espelho produzirá resultados efetivos. Isso pode ser interessante. Porém, apresentar a perspectiva histórica para entender os xingamentos pode significar a possibilidade de resultados mais efetivos. Conforme já dissera Munanga (2005), nem todos têm condições de transformar certas situações de sala de aula em oportunidade didática para desconstrução do preconceito, sobretudo porque reconhecê-lo e enfrentá-lo ainda é das atividades mais difíceis de serem realizadas por muitos dos que estão inseridos no contexto da escola. Porém, conforme dito antes, ninguém precisa se sentir culpado, eternamente, por isso. O professor não é culpado dessa situação, ela insere-se numa engrenagem histórica de negação do outro.

Retomamos aqui a fala da professora Maele para percebermos o quanto o ensino numa perspectiva afrocentrada, a efetivação ou a tentativa de efetivação da lei podem trazer importantes contribuições para a mudança dessa realidade, onde a pobreza está diretamente ligada à questão racial, como disse Carneiro (2013, p. 113): “A pobreza no Brasil é negra e isso dificulta a percepção da possibilidade de se assumir outro lugar nessa realidade social”. Conforme a professora: “Então, a gente sabe que a fala deles tem a ver com a experiência cotidiana de entender ou perceber que o preto está sempre marginalizado, ele foi escravo, ele é ladrão, é o gari [...]”, é uma fala que dá conta de que eles desde cedo, sexto ano do fundamental II, aprendem, acreditam ou percebem, que o negro está presente em lugares que exigem pouca ou nenhuma qualificação. Essa é uma das falas que fortalece em nós a certeza de que a lei nº 10.639/03, mobiliza questões que estão para além da sala de aula. Questionar lugares de poder historicamente estabelecidos, que devem ser ocupados por pessoas com menor grau de qualificação ou até sem ela e outras com maior grau de qualificação, implica desmobilizar, alterar, modificar estruturas e privilégios de alguns poucos em detrimento de muitos outros. Isso requer mais que boa vontade. Quanta tristeza e dor há nessa afirmação trazida pela professora, dor que se acentua quando alguns/as professores/as, da escola sugerem a associação imediata de outra discussão quando se fala na questão racial, ou quando se diz que há coisas mais importantes para se discutir. Quando alguém, diante da proposição

de um trabalho com a questão afrodescendente, afirma: “Não só isso, mas também...”, esse “mas também”, traz consigo a mácula do racismo velado, que continua se apresentando com tranquilidade em diferentes momentos na escola. E isso é extremamente cruel, violento. Porque ninguém questiona os temas hegemônicos presentes no currículo, dos quais se falam todos os dias? Isso justifica ainda mais a percepção da lei como um dos elementos do princípio da equidade.

Na última questão da entrevista procuramos saber dos/as professores/as quais falas dos alunos revelam mudanças e aprendizados na escola em relação à questão racial.

**Omin Layo** - Alguns se reconhecem negros. Eu acho que está caminhando, mas ainda tem que se fazer muito.

**Adriana** - Quando na aula em algum momento eles dizem assim, eu sou negra, minha mãe é negra por isso que sou assim. E aí, outra questão é quando visualizam a própria estética, “Pró eu tenho meu cabelo assim, mas eu sei que sou negra, não posso fugir da minha origem, meu pai é negro.”

**Audinéia** - Eles já vêm a África ou as Áfricas de uma outra forma, a partir, inclusive das paisagens bonitas do lugar que costumo apresentar a eles e que antes tinham uma ideia diferente. Conheciam paisagens negativas, feias. Eles hoje têm outra ideia, também das culturas do local.

**Joseane** - Apesar das dificuldades temos observado algumas falas de mudanças tipo, não fala mais: “A professora negona tá aí?”. “A colega, aquela bem preta”, já chamam pelo nome. A questão de está perguntando por atividades da consciência negra, que dia vai ter novamente? Chamam atenção para algum cartaz que desperta algum questionamento acerca da questão racial, “professora a senhora não observou ainda aquele cartaz? Trazem comentários sobre noticiários de racismo com artistas e outras pessoas. Trazem entrevistas sobre a questão para ler e discutir na sala. Isso tudo já revela algum avanço. Eles observam até a fala de alguns/as professores/as que, para eles, depôs contra alguma atividade realizada na escola. Eles nos procuram, comentam, veem nos professores negros um respaldo para o combate a essas questões, nos veem como um apoio, fortaleza.

**Maele** - Quando eles se auto afirmam que é negro já é um ponto positivo.

**Joselito** - Quando se sentem bem diante de uma atividade realizada relacionada a realidade deles, eles comentam revelando autoestima elevada, cobram a presença do/a professor/a que trata da questão, quando não está presente. Coisas desse tipo demonstram aprendizagem.

A narrativa dos/as professores/as, demonstra que existe um trabalho na escola. A fala da professora Joseane em particular deixa isso evidente quando se refere aos/as alunos/as que identificam alguns professores como referência e fazem comentários acerca da temática. O aluno que se mobiliza, no sentido da narrativa dela, demonstra uma atitude de negação ao silêncio, já revela desconstrução de alguns fragmentos importantes do projeto histórico que silenciou vozes dentro e fora da escola. As chamadas micro-ações afirmativas têm surtido efeito. Mas, após mais de uma década da lei, as ações precisam ser bem mais abrangentes,

precisam transgredir como disse o professor Omim Layo, precisa descortinar de forma mais incisiva as barreiras invisíveis do preconceito racial.

As respostas obtidas nesse item demonstram, ao mesmo tempo, o aprendizado e o prazer que o aluno sente quando a escola o coloca no centro do processo de ensino e aprendizagem. Isso só fortalece a certeza de que é realmente necessária a invenção de práticas pedagógicas que potencializem a beleza das diferenças que existem no interior da escola. Como Charlot (2015, p. 159) disse: “Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no ato de aprender”. Se com os paradigmas do currículo hegemônico tem-se conseguido alcançar os resultados acima expostos, embora sejam ainda pálidos, considerando os mais de dez anos da lei, imagine recorrer aos tantos conhecimentos do povo negro para ensinar e aprender na escola? Sabemos que o prazer não retira o esforço, mas seguramente impulsiona os sujeitos. Dessa forma, a perspectiva afrocentrada promove uma maior participação e, por conseguinte, uma melhoria da aprendizagem na escola, haja vista o significado dos conteúdos impregnados da dinâmica da vida em movimento.

### **5.1 Categorias que trouxeram respostas**

- a) A formação dos professores;
- b) A informação que tem sobre a lei;
- c) Situações de negação ou autonegação do negro na escola;
- d) Aprendizados revelados em relação a questão étnico racial.

Conforme dito anteriormente, embora não tenha seguido de forma sistemática o pensamento de Bardin (2006), elegi algumas categorias que considere importante para referendar a análise do conteúdo da fala dos/as professores/as. A primeira delas é: a) a formação dos professores, b) a informação que tem sobre a lei c) situações de negação ou auto negação do aluno negro na escola, d) aprendizados revelados em relação a questão étnico racial. Conforme Bardin (2006, p.117): “As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

O diferencial desta pesquisa reside no fato de ter encontrado mesmo nos mínimos esforços realizados pelos professores de história, a perspectiva afrocentrada nas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, não obstante os limites de uma formação monorreferencial. Esse trabalho contribui para a desconstrução de pensamentos que consideram o cumprimento da lei a partir de acontecimentos extraordinários na escola. Na

verdade, apesar das adversidades, a perspectiva afrocentrada tem acontecido, ainda que não seja no ritmo que se esperava após mais de uma década de vigência da lei. Entendemos que depois de tanto silêncio, visibilizá-la em dimensões maiores requer esperança pedagógica. E, conforme percebe-se nos resultados apresentadas na (in)conclusão, a partir das categorias eleitas, os interlocutores conseguiram aliar o ato de esperar à atitude de saber fazer, particularmente quando buscaram, de forma autônoma melhorias para a sua formação.

## 6 (IN)CONCLUSÃO

Considerando a esperança advinda do aporte legal que inspirou esta investigação, destacamos como relevante nesse momento de (in)conclusão evocar a legislação que versa sobre a inserção do ensino de História e Cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Conforme o texto, a história da África, a luta dos negros no Brasil e sua respectiva contribuição na formação da sociedade brasileira devem constar, obrigatoriamente, no currículo de todas as instituições de ensino. O objetivo dessa legislação é promover os reparos dos danos causados pela escravidão negra no Brasil e, conseqüentemente, a justiça social para esses afrodescendentes negros, cuja história fora silenciada e marginalizada. A realização dessa empreitada se dá, necessariamente, na perspectiva da luta contra o racismo que promove a exclusão e desqualifica diversos sujeitos dentro da nossa sociedade. Desse modo, este trabalho buscou perceber a efetivação dessa legislação numa escola localizada em região periférica, cuja população de maioria negra vive diversos processos de exclusão, comuns a várias outras periferias do Brasil. Durante a investigação feita com professores de história, do ensino fundamental II do CEUP, pudemos constatar que as lacunas na formação de professores representam entraves importantes no enfrentamento das demandas suscitadas pela lei, o que levou a maioria deles/as a uma busca autônoma por formação enquanto caminham no palco da escola. É nesse contexto que se dá a existência de uma sólida tentativa de concretização do ensino de história numa perspectiva afrocentrada.

A itinerância da pesquisa possibilitou a percepção de que o conhecimento a respeito da necessidade de um novo olhar para ensinar, na perspectiva da relação etnicorracial, ainda carece de inovações metodológicas, apesar dos passos que se tem dado nesse sentido no CEUP, e portanto de um planejamento pedagógico ampliado. Ou seja, que vá além do modelo hegemônico que definiu e define a educação até aqui, dizendo o que e de que forma ensinar. Essa necessidade se dá particularmente no plano coletivo, o que não retira o mérito e os avanços alcançados pelos/as professores/as. A lei exige a criação de novos paradigmas, a

invenção de outras formas de ensinar em direção à valorização do outro e de suas múltiplas contribuições para a história do Brasil. E, os/as professores/as entrevistados demonstraram esforços significativos nesse sentido quando falam da importância da roda, da apresentação de histórias de vida como fator de incentivo aos educandos, quando realizam oficinas entre outras atividades em seu cotidiano. Mesmo que, para alguns, as atividades sejam ainda incipientes, elas revelam o rompimento com a estrutura epistemológica, que promove a exclusão também através do ensino. Nesse momento as micro-ações afirmativas, as ações solidárias de professores que, representam sinal de luta e resistência na sala de aula, tem sido de fundamental importância. Essa investida inclusiva requer da escola, lugar privilegiado onde a diversidade dança em meio às indiferenças institucionais, uma postura mais definida em relação ao apoio às diversas iniciativas relacionadas à questão etnicorracial. Para isso, é necessário elaborar um planejamento específico, conforme as diretrizes que tratam do trabalho com essa temática e promover formação em serviço para reparar os prejuízos dos silêncios sobre o qual permaneceu, durante muito tempo, a história dos afrodescendentes negros e fortalecer a luta contra o apagamento que ainda hoje se faz sentir.

Em algumas falas dos entrevistados percebeu-se a existência de conflitos no interior da escola. Entretanto, o conflito, que de alguma forma revela uma oposição, ainda que involuntária e sutil, à efetivação da lei, traz a visibilidade para o adversário contra o qual se levanta a legislação em destaque: o racismo e a exclusão do povo negro. O que é grave nessa questão é que esses oponentes ou discordantes da lei, as vezes silenciosos, na prática não se dão conta do racismo presente em sua postura. Isso mostra que a luta contra o adversário invisível não se dá fora de campos de tensão, de desconforto. Na verdade, é do conflito que surge uma nova epistemologia.

Ficou evidente que está ocorrendo um aprendizado entre os estudantes em relação à questão racial, embora as atividades ainda sejam eventuais, conforme depõem a maioria dos professores. O fato de existir entre os/as professores/as, aqueles/as que percebem mudanças na forma como os/as alunos/as se identificam ou se dirigem a colegas e professores/as negros/as, a procura pelas atividades que valorizam a questão racial, a denúncia de sujeitos que apresentam discursos que desqualificam as atividades etnicorraciais, entre outros depoimentos dos/as estudantes, revelam que, a perspectiva afrocentrada ou o resultado do trabalho dos professores de história com a lei tem sido percebido entre os estudantes dessa unidade escolar. O que faz jus ao fio de esperança a que nos referimos no início desta (in)conclusão.

Ainda com relação às tentativas de apagamento, é importante lembrar que elas se apresentam inclusive diante de sugestões específicas para o trabalho com a questão racial. Há sempre uma voz que se levanta para dizer “não só isso, mas também [...]” como se fosse insuficiente a abordagem etnicorracial. Qualquer tema pode ser apresentado “sozinho”, mas a questão etnicorracial não pode dispor dessa prerrogativa. Entender os meandros dessa situação e reunir forças para continuar tentando livrar-se das tentativas de apagamento é o maior desafio enfrentado pelos/as professores/as, cuja atitude política impulsiona seu desejo de contribuir tanto para garantir um ensino numa perspectiva afrocentrada, quanto para a criação das condições necessárias à concretização da justiça social.

Cabe ainda registrar que, reconhecer que o trabalho realizado apenas em datas pontuais, para o qual se conta com relativo apoio da escola, não corresponde ao que preconizam as Diretrizes para a educação das relações etnicorraciais, não oportuniza, de forma mais contundente, o ressarcimento dos danos causados pela escravidão. Para causar mudanças, esse apoio precisa ser processual. É preciso ainda registrar, nesse contexto que, conforme consta nas Diretrizes (2004, p. 14), para educar para relações etnicorraciais no Brasil é preciso fazer emergir as dores e os medos que isso tem gerado. É preciso entender que o sucesso de uns, no contexto dos valores hegemônicos que marcam a sociedade e a escola, tem o preço da marginalidade de outros. E, nesse sentido, omitir-se para evitar desconfortos, ou bastar-se com ações isoladas - o que não tem sido o caso da escola dessa pesquisa, é sempre a pior decisão a ser tomada diante dos desafios impostos pela lei.

Acreditamos que a escola tem uma parcela importante nessa empreitada em direção à construção dessa nova história que se desenha nesse novo tempo. E, especialmente no CEUP, não se podem negligenciar as situações de infortúnios a que estão submetidos a maioria de seus educandos, vítimas das dores provocadas pela exclusão, embora a comunidade tenha surgido, ironicamente, como resultado de um processo de “inclusão”, ainda que por forças das circunstâncias do progresso de Feira de Santana. Foi a inclusão que marcou os primeiros tempos da história dessa comunidade. Porém, o crescimento demográfico, associado a falta de políticas públicas, entre outras demandas, conforme consta no projeto pedagógico dessa unidade escolar, inseriram a comunidade nesse contexto de violência e exclusão que caracteriza a maioria das periferias das cidades brasileiras. E como a escola não existe fora da realidade do povo a quem ela destina sua ação educativa, cuidar para não ser ou continuar sendo coautora dos diversos processos de exclusão e silêncios é, sem dúvida, vital para essa e para as próximas gerações que a ela acorram.

Como já registrado, a perspectiva afrocentrada apareceu em diversos momentos das narrativas dos/as professores/as entrevistados/as. Contudo, para além da boa vontade e das atividades isoladas da maioria deles/as, é de fundamental importância a construção de uma política pedagógica coletiva em todas as questões na escola, mas, em especial, em relação à efetivação da lei nº 10.639/03, dadas as questões que ela mobiliza e que estão para além da sala de aula.

A formação de professores foi a primeira categoria que elenquei para tecer o que foi possível apreender com as entrevistas, por entender que esse é um requisito importante na promoção da, ainda sonhada, liberdade. Todos os professores são graduados em História pela universidade Estadual de Feira de Santana, embora nem todos tenham visto de forma mais acentuada a discussão acerca da questão racial, até por conta do fato da disciplina História da África ter sido oferecida como optativa até o ano de 2006, quando ela passa a fazer parte das disciplinas obrigatórias. E quando a disciplina era optativa nem todos/as tiveram a oportunidade de matricular-se na mesma, pelas razões anteriormente citadas nas entrevistas. Apesar disso todos/as apresentam em suas falas um compromisso muito grande com a questão da educação para as relações etnicorraciais. A busca autônoma por uma qualificação constante foi um dado interessante e certamente está relacionada às particularidades da formação de cada um/uma, enquanto professor/a de história, buscando superar limites. Essa busca autônoma por formação tem feito a diferença na escola.

Em relação segunda categoria, que trata da informação que os professores têm sobre a lei, pode-se observar que todos sabem que ela torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e destacam a importância do respeito à diversidade e de se reconhecer o negro na formação da cultura brasileira. Demonstram conhecer aspectos constantes na legislação que foram fundamentais para as ações que realizaram na escola. Apresentar o negro como protagonista na formação da sociedade brasileira contribuiu para quebrar silêncios e auxiliar no trabalho em relação à autoestima e aos apelidos na escola.

Quanto à terceira categoria, as situações de negação ou autonegação que se apresentaram através da tentativa de desqualificação ou inferiorização da estética negra e da religião de matriz africana, seja através das chamadas “brincadeiras” ou em conversas cotidianas, a maioria dos professores demonstraram habilidades para transformar em oportunidade didática os momentos de desqualificação das diferenças, positivando-as, fundamentando-as historicamente, abandonando o que Munanga chama de “política de avestruz”.



A quarta e última categoria que elegi como fundamental diz respeito ao aprendizado revelado em relação a questão étnicorracial na escola. Metade dos professores trouxeram a fala do auto reconhecimento enquanto negros/as, revelando seu sentimento de pertença. Uma das professoras fala do outro olhar que os/as estudantes adquiriram sobre a paisagem do continente africano. Uma professora entrevistada trouxe a percepção da existência de um olhar crítico e de auto reconhecimento enquanto negros/as em relação a alguns estudantes, coisa que antes praticamente não existia. E, o último interlocutor, o professor Joselito falou da satisfação que revelam durante a realização de atividades relativas a questão étnicorracial. Seja a autoestima que os fazem se reconhecer como negros, seja na aquisição de um olhar mais crítico ou na satisfação que sentem com a as atividades, fica evidente que há uma educação numa perspectiva afrocentrada na escola desta pesquisa. O que não significa dizer que a educação para as relações étnicorraciais já tenha atingido estágios satisfatórios. Porém, reconhece-se que avanços ocorreram em relação ao olhar eurocêntrico que marcou os tempos anteriores à lei nº 10.639/03, épocas em quem que a questão étnicorracial estava ainda imersa num grau de silêncio muito mais acentuado.

É na certeza de ter tentado contribuir para o desenho dessa nova história, na medida em que procuro o olhar inclusivo imprescindível a uma educação para as relações étnicorraciais que, como pesquisadora implicada na pesquisa, dou um “ponto parágrafo” nesta investida, aguardando que a curiosidade cintilante de outros olhos, além dos meus, possa acrescentar outros parágrafos a essa temática. Considero relevante lembrar que este texto foi escrito por muitas mãos, desde a minha ancestralidade e organizado por mim em meio a um cansaço sobre-humano e outras ingerências, que em alguns momentos quase me levaram a exaustão e quase me impediram de continuar. Como ensinante e aprendinte de História, pensei também nos que precisam das provas de superação, dos que precisam reconhecer a importância da reflexão para enfrentar as adversidades e estabelecer contornos mais humanos na trajetória da vida. O silêncio corrobora para o apagamento de nossa história. Hoje, a palavra fez presente nestas linhas, os homens e as mulheres que fazem a história do cotidiano e mantêm viva a esperança em dias melhores.

É verdade, “não é no silêncio que os homens se fazem”. Oxalá nos abençoe.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M.; SILVÉRIO, Valter (orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. São Paulo: Editora Associados, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANSELMO, Eliane Regina. M. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128906/000975687.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 26 abr. 2016.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GUILIANI, Beatriz. Por uma edificação das relações étnicoraciais. Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2014.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Maria Lêda Ribeiro de; ALMEIDA, Stela Borges de. Escola Normal de Feira de Santana: fonte para o estudo da história da educação. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 24, p. 9-30. Jan./jun. 2000. Disponível em:

<[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/24/escola\\_normal\\_de\\_feira\\_de\\_santana.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/24/escola_normal_de_feira_de_santana.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BITENCOURT, Circe. **História Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

BORGES, Jorgeval Andrade. Formação de Professores para a História da África: Problemas relativos ao eurocentrismo e Filosofia da História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho, 2011.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa e Educação – Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferencia Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa**. África do Sul: Procuradoria Geral da República, 2001.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e par o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2004. Disponível em: <http://www.portaldaignaldade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. IBGE. Indicadores. **População**. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/mapa\\_site/mapa\\_site.php#populacao](http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Ensino, Matrículas, Docentes e Rede Escolar**. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291080&idtema=117&search=bahia|feira-de-santana|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2010>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BURKER, Peter. **História e teoria social**; tradução Klauss Brandini Gerhart, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CAMARGO, Luís. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. Disponível em: <<http://w.w.w.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/poesiainfantil.htm>> Acesso em 13 de set. de 2016.

CAMPOS, Paulo Fernandes de Souza. O Ensino, a História e a Lei 10.639. **História & Ensino**, Londrina, v. 10 p. 41-52. Out. 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Somos Tod@s iguais?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A Construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Feusp, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secad/ MEC, 2005. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicas Raciais. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista**. Brasília: 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2015. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos)

CHAVES, José Adair Xavier. **A implementação da Lei 10639/03 na educação: a desconstrução do preconceito e da discriminação contra a população negra brasileira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Ijuí-RS, 2010.

CUNHA, P. M. C. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, I. de. (Org.) **Relações Raciais: alguns determinantes**. Niterói. Rio de Janeiro: Intertexto, Cadernos PENESB, n°1, 1999.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. B. Horizonte. Ed, UFMG, 2001.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20X>>

enofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.

ERISMANN, Georgina. **Hino à Feira de Santana**. 1928. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.leg.br/cerimonial/hino-a-feira-de-santana/>. Acessado em 05 de maio de 2017.

FEIRA DE SANTANA. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 3.326, de 05 de junho de 2012**. 2012. Disponível em: <[http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano\\_educ.pdf](http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educ.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2015.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **A formação para as relações étnico-raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Programa de PósGraduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC da Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2013.

Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11294/Tese%20definitiva%20Maria%20Cl%C3%A1udia%20Cardoso%20biblioteca.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>.

Acesso em: 25 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes desnecessários a prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 39.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**/ Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 133-172.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Belo Horizonte, 2003 (Revista Brasileira de Educação, nº 23). Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 29, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** nº 23, Rio de Janeiro, May/Aug. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782003000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200006)>. Acesso em: 26 jul. 2015.

GOMES, Heloisa Toller. **Condição Pós-colonial, cultura afro-Brasileira**. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2059/1493>. Acesso em: 24 maio 2015.

IGNÁCIO, V. B. da S. O ensino de história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 137 f. São Paulo, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992, p. 32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 187p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MELO, G. N. Formação de Professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Anais da Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”** - Brasília Julho, 2002.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista**. 2014. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110472>>. Acesso em 23 abr. 2016.

KABENGELE. Munanga -Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1999.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntico, 2012 (1ª ed. 1999).

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Claudio. **Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: Representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7348](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7348)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações etno-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira**: Formação, saberes e práticas educativas. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <[http://www.bdtu.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5235](http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5235)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. **Percurso da lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil**: antecedentes, desdobramentos e caminhos. Em *Tempo de Histórias*, v. 01, p. 125-135, 2013. Disponível em: <<http://periódicos.unb.br/index.php/emtempos/article/viewFile/9467/6989>>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

PERINI, Janine. A. **Vale do Ribeira**: Uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da lei 10.639/2003. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <[http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3015](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3015)>. Acesso em 25 abr. 2016.

SACRISTÁN, J. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3a. ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SAMPAIO, M<sup>a</sup> Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos- BA**: diálogos com a lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado: UEFS, Feira de Santana, 2013.

SANTANA, Patrícia. **Professores Negros**. B. Horizonte: Mazza edições, 2004.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. **“Tá repreendido em nome de Jesus”**: religião, identidade e conflito com a implementação da Lei 10.639. Curitiba: Appris, 2012. 137 p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Trajetórias limites e perspectivas, 2<sup>a</sup> ed. rev, Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: **Revista Educação e Sociedade**/Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), n<sup>o</sup> 72, Campinas, 2000.

SILVA, Ana Rita Santiago da. **Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa**: Uma alternativa possível. Dissertação de Mestrado em Educação - UNEB. Salvador, 2005.

SILVA, Rosângela Souza da, **Racismo E Discriminação Racial No Cotidiano Escolar**: Dizeres E Fazeres De Uma Escola Pública De Nível Médio Em Feira De Santana – Bahia. 2005. Dissertação de mestrado Salvador: Disponível em: <[http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma3/2003\\_13\\_rosangela\\_souza\\_silva.pdf](http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma3/2003_13_rosangela_souza_silva.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2015.

SOUZA, Ana Lucia Silva (coord.); CROSO, Camila (coord). **Igualdade das relações étnicoraciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10639/03. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Companhia das Letras, 1998.

WARSCHAUERM, Cecília. **Rodas e Narrativas**: caminhos para a autoria do pensamento, para a inclusão e formação, 2004. Disponível em: <[www.rodaeregistro.com.br](http://www.rodaeregistro.com.br)>. Acesso em: 08 set. 2015.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROESSORES

### Dados de identificação geral

Nome, idade, tempo de serviço, como se identifica (cor), período que fez a graduação.

#### Questões:

1. Durante sua graduação foi visto discussões sobre as questões raciais?
2. Como professor(a) de história que informação o senhor/senhora tem sobre a lei federal 10.639/03 e sobre as Diretrizes Curriculares que a regulamenta?
3. Como você professor trabalha os conteúdos de história relacionados à lei nº 10.639/03
4. O senhor/senhora já participou de algum curso de formação em serviço relacionado à lei nº 10.639/03?
5. Que tipo de apoio ou suporte formativo a escola proporciona a seus professores para que os conteúdos de África e afro descendência sejam ministrados?
6. Quais as dificuldades e possibilidades que existem para a implementação da lei na escola?
7. Quais elementos da cultura afro-brasileira estão em evidência na escola? Eles são valorizados em sua prática pedagógica? Como?
8. Em que situação de sala de aula se percebe a negação e/ou autonegação da identidade negra?
9. O Projeto pedagógico da unidade escolar inclui em seu texto a educação para as relações étnico-raciais?
10. De que forma as chamadas brincadeiras são trabalhadas na sala de aula?
11. Quais falas dos alunos revelam mudanças e aprendizados na escola em relação a questão racial?

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS FUNICIONÁRIAS DA  
ESCOLA**

1. Identificação: Nome e idade.
2. Onde a Sra. morava antes de vir pra o Conjunto Sergio Carneiro?
3. Há quanto tempo a Sra. trabalha no CEUP? E que função desempenha?
4. A Sra. considera interessante trabalhar com temas como o da questão racial na escola?
5. O que mudou na vida da Sra. ao sair da antiga avenida Anchieta?

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM SÉRGIO CARNEIRO**

1. Nome e Idade
2. Qual função o Sr. exercia na extinta INTERURB?
3. Como surgiu a ideia de levar o pessoal da antiga Av. Anchieta para o local onde estão hoje?
4. De que forma se deu a escolha no novo endereço dos moradores da antiga Av. Anchieta?
5. Que estrutura foi organizada para acolher o pessoal no novo endereço residencial? Por que o local recebeu o seu nome?

**APENDICE D - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM UYARA PORRTUGAL**

1. **Dados pessoais:** Nome completo, idade, formação, como se identifica.
2. Qual a sua participação no projeto de modernização das vias urbanas de Feira de Santana?
3. Como se deu o processo de organização do pessoal da avenida Anchieta, para relocação?
4. Que estrutura foi organizada para acolher o pessoal no novo endereço?
5. Porque o seu nome identifica a escola da comunidade?
6. É possível estabelecer uma relação entre o estudo da questão afrodescendente e a história da comunidade onde situa-se a escola?

## **ANEXOS**

**Anexo 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E GESTORES.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS RECÔNCAVO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA  
ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E GESTORES.**

Documento para pesquisa desenvolvida no Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Programa de Pós-graduação da UFRB. Sendo seu objeto: A Perspectiva afrocentrada do Ensino de História no CEUP; localizado na cidade de Feira de Santana; após uma década de sancionada a lei 10.639/03, com o objetivo de identificar na prática pedagógica dos professores de História do ensino fundamental II a efetivação de uma educação para as relações étnicorraciais. Acreditamos que sua colaboração será fundamental para efetivação do objetivo aqui apresentado bem como para a percepção da eficácia da referida lei, sancionada pela Presidência da República e sua contribuição para a efetivação de uma educação das relações étnicorraciais. Caso aceite fazer parte dessa pesquisa, sua atuação consistirá em permitir algumas observações com registro escrito e fotográfico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas; participar de uma entrevista gravada sobre o tema acima apresentado e permitir o acesso a alguns documentos escolares que regem o processo educativo e que possam contribuir com essa pesquisa. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, também nos comprometemos em garantir a confiabilidade dos diálogos. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, caso os mesmos se oponham a revelar sua identidade. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa e que, caso queira desistir da mesma, em quaisquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceitar participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo abaixo indicado. Este consta de duas vias. Sendo que uma fica de posse do(a) pesquisador(a) que lhe apresenta e a outra ficará de posse do(a) participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa, poderá nos contatar através do telefone do Programa de Pós-graduação acima citado, ou através do seguinte endereço eletrônico: railda\_neves@yahoo.com.br

Atenciosamente:

Orientador: Prof. Dr. Leandro Antonio de Almeida - UFRB

Railda Neves Souza \_\_\_\_\_

Participante \_\_\_\_\_

**Anexo 2** - Apresentação sobre a África em stand I



**Anexo 3** - Apresentação sobre a África em stand II





**Anexo 4 - Coreografia com Dança Afro.**

**Anexo 5** - Apresentação sobre a África em stand II





Anexo 6 – Desfile da Beleza Negra I



Anexo 7 - Desfile da Beleza Negra II





Anexo 8 - Desfile da Beleza Negra III



Anexo 9 - Desfile da Beleza Negra IV





Anexo 10 - Desfile da Beleza Negra V



Anexo 11 - Exposição fotográfica no Novembro Negro.





Anexo 12 - Desfile da Beleza Negra VI



Anexo 13 - Desfile da Beleza Negra VII





**Anexo 14 - Desfile da Beleza Negra VIII**

**Anexo 15 - Oficina: Identidade Negra no CEUP**

**Anexo 16 - Oficina: Identidade Negra no CEUP**





**Anexo 17 - Oficina: Identidade Negra o CEUP**



**Anexo 18 - Alguns pratos de influência africana**



Anexo 19 - Apresentação sobre África





**Anexo 20:** Apresentação coreografia de influência africana



**Anexo 21:** Apresentação sobre a civilização egípcia



**Anexo 22:** Atividade sobre o dia 13 de maio

Anexo 23: Apresentações no dia 13 de maio





**Anexo 24:** Atividade do dia 21 de Março





# PROJETO PEDAGÓGICO 2013/2014





**COLÉGIO ESTADUAL UYARA PORTUGAL – 06645**

Código do MEC: 29095166 CRIAÇÃO PORT. N. 9950 / 85 – D. O. 24/01/85

RESOLUÇÃO DO CEE N. 114 / 96 – D. O. 04/05/97

VILA ANTONIO SERGIO CARNEIRO, S/N – TOMBA.

Fone/ Fax: (75) 3622-6060/ 3622-5449

44.063-970 FEIRA DE SANTANA – BAHIA.

e-mail: ceuyaraportugal@yahoo.com.br

**EQUIPE DIRETIVA**

Jaciara Sá Neves Brandão

*Diretora*

Gilmar Prado de Oliveira

*Vice-diretor*

Maria Solange Cerqueira Freire Nascimento

*Vice-diretora*

Rosevânia Silva Santos

*Vice-diretora*

Janaína da Conceição Souza

*Secretária*

**EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DO PPP**

Alba Valéria dos Santos Salles

Joselito Assis Santos

*Representantes dos Professores/Orientadores do Pacto*

*Daiana Pereira da Silva Bezerra*

*João Paulo Cerqueira*

*Representante dos Alunos*

*Antônia Cerqueira*

*Representante dos Pais*

*Cibele Campodonio*

*Manuela Amorim*

*Representantes de Funcionário*

Maria Solange Cerqueira Freire Nascimento

*Representante Equipe Diretiva*

Nós, humanos, somos portadores de um “defeito” natural que acaba por se tornar nossa maior vantagem: não nascemos sabendo!

Por isso, do nascimento ao final da existência individual, aprendemos (e ensinamos) sem parar, o que caracteriza um ser humano é a capacidade de inventar, criar, inovar e isso é resultado do fato de não nascermos já prontos e acabados. Aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Aquele entre nós que imaginarem que nada mais precisam aprender ou, pior ainda, não têm mais idade para aprender, estão se enclausurando dentro de um limite que desumaniza e, ao mesmo tempo, torna frágil a principal habilidade humana: a audácia de escapar daquilo que aparece não ter saída.

A educação é vigorosa quando dá sentido grupal as ações individuais, isto é, quando se coloca a serviço, que sirva apenas ao âmbito individual, perde impulso na estruturação da vida coletiva, pois, afinal de contas, ser humano é ser junto, e aquilo que aprendemos e ensinamos tem de ter como meta principal, tornar a comunidade na qual vivemos mais apta e fortalecida. Competência é, nos tempos atuais, uma condição coletiva; até algum tempo que se falava que “a minha competência acaba quando começa a do outro”. Agora, tendo em vista a interdependência existente, por exemplo, no Mundo do Trabalho, é preciso pensar que “a minha competência acaba quando acaba a do outro”; em outras palavras, em um grupo, equipe ou organização, se alguém perde ou diminui a sua competência coletiva é, hoje, o fator diferencial que expressa a inteligência das pessoas e dos grupos.

Quem não estiver aberto a mudanças e comprometido com questões de novos aprendizados estará fadado ao insucesso profissional e pessoal. Vale sempre lembrar a frase do fictício detetive chinês Charlie Chan: “Mente humana é como paraquedas, funciona melhor aberta”...



**COLÉGIO ESTADUAL UYARA PORTUGAL**

Situada na Vila Antônio Sérgio Carneiro, s/n - Fraternidade. Possui 18 salas de aula e atende a alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

CEP: 44.063-970

Tel.: (75)3622-6060

Feira de Santana – BA

Código da Unidade Escolar 06645

Portaria de Criação nº 9950/85

Diário Oficial 24/01/1985

Resolução do CEE nº 114/96

Diário Oficial 04/05/1997

Código do MEC: 29095166

E-mail: ceuyaraportugal@yahoo.com.br

Modalidades oferecidas: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série do Ensino Médio

EJA – Tempo Formativo II – Eixos IV e V – Ensino Fundamental; Tempo Formativo III – Eixos VI e VII – Ensino Médio.

Turno de funcionamento: Matutino, vespertino e noturno.

Direção: Jaciara Sá Neves Brandão – Diretora, Gilmar Prado de Oliveira – Vice-diretor do Matutino, Maria Solange Cerqueira Freire Nascimento – Vice-diretora do Vespertino, Rosevânia Silva Santos – Vice-diretora do Noturno.

## **UM POUCO DA HISTÓRIA**

### **HISTÓRICO ESCOLAR**

O Colégio Estadual Uyara Portugal foi criado pela portaria nº 9950/85, com o nome de Escola Estadual Uyara Portugal, tendo sua inauguração ocorrida em 24/01/1985, mais tarde vinda a chamar-se Colégio Estadual Uyara Portugal. Por sua data de inauguração se dar em época de férias escolares comemoramos simbolicamente o aniversário da nossa escola no dia 19 de maio, aniversário da nossa patronesse.

Nossa escola atualmente atende aos bairros Fraternidade, Panorama, Sérgio Carneiro, Tomba, Conjunto Feira VII, Conjunto Francisco Pinto, Ildes Ferreira, além de localidades como Ouro Verde, Boa Hora, Tapera e Magalhães distritos do município de São Gonçalo. Citamos as localidades que a escola atende inclusive de outro município para mostrar sua importância nesta localidade no atendimento àqueles que a procuram, e sua responsabilidade em oferecer uma educação de qualidade a todos que nela são matriculados com esperança de terem uma vida mais digna através da escolaridade.

Para oferecermos uma educação que vise a formulação de sujeitos letrados e autônomos contamos com a ajuda do MEC/ SEC/ DIREC, comunidade escolar e a família (primeira instituição formadora das crianças). Procuramos também conhecer a realidade de nossos alunos e famílias para que possamos empreender ações que possam transformar a energia que gastam contra eles, colegas, escola, professores e funcionários em energia positiva, criadora e que seja capaz de orientar suas ações em função de objetos que atendam os anseios individuais e coletivos.

Assim, buscamos desenvolver eventos que forneçam subsídios capazes de melhorar, cada vez mais a prática educativa tanto do ponto de vista dos conteúdos das disciplinas, avaliação e da gestão participativa para que nossa escola atenda não só aos anseios dessas comunidades a que serve como cumpra sua função social.

Nossa escola atende a 1.709 alunos com idade média entre 11 e 60 anos que ocupam 18 salas de aula.

Além das 18 salas de aula, temos 1 Laboratório de Exatas, 1 Laboratório de Informática, 1 Biblioteca, 1 quadra, que apesar de estar em péssimas condições serve aos alunos, 1 Sala de Vídeo. Temos ainda a Secretaria, Sala dos Professores, com banheiros, a Cozinha, ampla e arejada, com duas pias para manuseio dos alimentos e 2 para lavar pratos, copos, panelas, etc, a sala da Direção e a sala da Vice Direção, contamos ainda com 3 salas da

antiga creche que funcionava ao lado. Nosso maior desafio, antes mesmo do ensino de conteúdos específicos, é devolver-lhes a autoestima e fazê-los sentir-se cidadãos para que no futuro tenham o direito a uma vida plena.

Possuímos 01 aluno portador de necessidades especiais, a escola oferece uma estrutura física bastante adequada de acessibilidade em boas condições, assim como os móveis são adequados para tal.

O grupo gestor é composto de 1 diretor e 3 vice diretores, 1 em cada turno, possuímos 1 Coordenadora Pedagógica, Maria Solange Cerqueira Freire Nascimento, com o apoio dos articuladores conseguimos fazer um bom trabalho o que é demonstrado pelo aumento do IDEB que em 2011 era 2.1, e em 2013 foi para 3.3. Isso é fruto do esforço de uma equipe formada por professores, secretaria escolar, funcionários, pais e/ou responsáveis e direção, que acredita em uma educação pública de qualidade com credibilidade e responsabilidade para com a comunidade que atende.

O quadro administrativo também funciona por turnos de acordo as necessidades dos mesmos, em regime de 40 horas semanais. No Matutino trabalham 3 funcionários do quadro efetivo e 1 do REDA (Regime Especial de Direito administrativo), no Vespertino são 3 funcionários efetivos e 1 do PST (Prestação de Serviço Temporário), o noturno funciona com 3 funcionários efetivos do quadro administrativo, e 1 PST.

No quadro corpo docente a escola possui 57 professores, todos com escolaridade superior, distribuídos nos três turnos.

Em relação ao corpo discente a U.E., possui boa base e um bom desempenho no processo ensino-aprendizagem, a outra sofre variação de rendimento e aproveitamento, indo do médio ao insuficiente.

No Matutino o corpo discente tem faixa etária entre 11 e 17 anos, que estão cursando o Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e o 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. No Vespertino a faixa etária é também de 11 a 17 anos, que estão cursando o Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Já o Noturno funciona o EJA (Educação de Jovens e Adultos) com uma variação de idade entre 18 e 60 anos e o Ensino Médio.

Assumi a direção do colégio em 1985 a Prof.<sup>a</sup> Cleisimeire Lima Costa, conquistando o espaço na comunidade que circunda o colégio e distritos de São Gonçalo dos Campos, fazendo funcionar 08 salas, recém construídas chegando em torno de 400 alunos da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Em 1987 assumiu a direção a Prof.<sup>a</sup> Eunice Ribeiro Santos, dando continuidade ao trabalho de manter a escola funcionando e cumprindo seu papel e sua função social. No ano

de 1991 assumiu a direção a Prof.<sup>a</sup> Mabel Maria dos Anjos Viana, em 1993 Maria Alicia da Mota Dias, que implantou o curso de Contabilidade, o Ensino Médio e organizou a ampliação de 04 salas.

Em 1997 Arivaldo Vieira de Santana ampliou o colégio com mais 04 salas, ocorreu também a incorporação da Escola Lizete Santos, antes Creche Tia Zezé, em 2005, com mais 4 salas ao Uyara, a construção de 1 Laboratório de Informática, 1 Sala de Leitura, a quadra esportiva e 1 Laboratório de Ciências.

Em 2008 Joseane de Assis Santos, assumiu a direção construindo o 2º Laboratório de Informática e a ampliação de mais 2 salas de aula.

Em 2009 Sandro Machado Fonseca reformou a secretaria, a guarita, o telhado do colégio, o forro e piso da dispensa na cantina, adquiriu as lixeiras para catação do lixo seletivo e construiu as passarelas de cobertura entre os módulos.

Atualmente está na direção a Prof.<sup>a</sup> Jaciara Sá Neves Brandão, tendo a nomeação no dia 07 de abril e assumiu no dia 13/04/2011, tendo como metas iniciais a reforma do colégio que se encontrava em estado extremamente precário, elevar os índices de aprovação, diminuir a evasão escolar, instituir o Pré-Vestibular Universidade Para Todos, estimular o corpo docente, discente e funcionários para melhorar o ambiente escolar, a criação de uma sala de acolhimento para filhos de alunos do noturno e a aquisição do Data Show, sala de Vídeo, máquina fotográfica, construção de uma cozinha ampla e muito bem equipada e um amplo refeitório com mesas e cadeiras.

A gestão atual está fazendo um trabalho dinâmico, criativo e democrático que exige a participação de todos os envolvidos, enriquecido com Feiras de Cultura, Projeto de Leitura, Escrita e Iniciação a Matemática, Projeto Bullying, Gincanas, Olimpíadas, Feira do Livro, Projeto Antidrogas. Oficinas para o corpo docente e para funcionários, tendo um envolvimento de todos os segmentos da escola, facilitando as relações interpessoais.

O mais gratificante de todo esse trabalho será o alcance de todas as metas traçadas e os objetivos serão conquistados no decorrer de cada semestre. A educação tem o poder de transformar, os alunos em satisfeitos e agradecidos com o trabalho do Colégio que tem o intuito de formar uma geração melhor, mais consciente dos seus direitos e sabedores dos seus deveres, para construções sociais mais sadias e organizadas.

## VISÃO

Ser uma escola promotora de conhecimento e formadora de cidadãos críticos capazes de construir cidadania.

## MISSÃO

Manter a escola como espaço de acolhimento dos sujeitos, reconhecendo a diversidade cultural e a diferenciação na demanda, sendo capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, e da própria cultura.

## OBJETIVOS E METAS

Os objetivos estabelecidos no PPP estão referendados nas necessidades atuais da comunidade escolar e seguidos no quadro abaixo:

Objetivos	Meta(s)	Prazo	Responsável(is)	Status
<ul style="list-style-type: none"> <li>Efetivar a Gestão Democrática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação dos segmentos da Comunidade Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção e Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer o colegiado escolar</li> <li>Integrar a comunidade à escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação de todos os segmentos da comunidade comprometidos com a educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevar o índice do IDEB escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Superar as dificuldades e projeções oficiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reduzir o índice de evasão principalmente no turno noturno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivo à leitura e à pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção, professores, colegiado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades lúdicas e de aprendizagem cultural</li><li>• Reduzir a evasão em 50%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diariamente</li><li>• Dezembro</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Em andamento</li></ul>
--	---	--	--	--

## DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

### A Escola

Apresentaremos a instituição Estadual COLÉGIO ESTADUAL UYARA PORTUGAL, situada a Rua Vila Antônio Sérgio Carneiro, s/n – Fraternidade, Telefone: 075 36226060, Cidade: Feira de Santana – Bahia. Este representa na Cidade de Feira de Santana, Colégio Público porte especial da cidade, com funcionamento nos três turnos, oferece: Ensino Fundamental II, Ensino Médio com Formação Geral e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno. Com um IDEB em 2013 de 3.3. Administra um total de 1.709 alunos com idade média de 11 a 60 anos, distribuído em 18 salas de aula.

Temos 1 Laboratório de Exatas, cujo material de uso encontra-se com várias substâncias vencidas; 1 Sala de Vídeo; 1 Laboratório de Informática, que não está funcionando, 1 Sala de Mecanografia; 1 Biblioteca, 1 Cozinha ampla com dispensa; 1 sala da Direção e 1 para Vice Direção bem localizada; 1 quadra; área externa precisando de serviços de capinação e pavimentação.

Compondo a equipe escolar temos 1 Diretor e 3 Vice Diretores, 57 Professores distribuídos nos três turnos de funcionamento, o quadro administrativo conta com 9 funcionários efetivos, 1 REDA e 1 PST.

Os recursos pedagógicos disponíveis na escola são Data Show, Note Book, computadores; Tv Pen Drive (sem funcionar); caixas de som. Apesar da sua existência não atendem a demanda tornando difícil sua utilização.

A escola situa-se num bairro da periferia da Cidade onde residem cerca de 6.196 habitantes. O bairro apresenta problemas de infraestrutura, como falta de saneamento básico, iluminação pública insatisfatória, esgotos ao céu aberto, deficiência de limpeza pública, ruas estreitas, transporte público precário.

A maioria dos estudantes reside na própria comunidade ou nos arredores desta. Uma parcela significativa dos alunos apresenta um baixo rendimento escolar, resultado da falta de base das séries iniciais.

O tráfico de drogas é uma realidade. Interferindo no comportamento das pessoas que residem na área, por medo e rotinas controladas pelos traficantes da área. Os moradores vivem a mercê deles mesmos, o clima de insegurança é enorme, o que reflete no rendimento escolar.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>IDENTIFICAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>BASES LEGAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>16</b>
<b>Visão .....</b>	<b>18</b>
<b>Missão.....</b>	<b>18</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>18</b>
<b>Metas.....</b>	<b>19</b>
<b>PRINCÍPIOS EDUCATIVOS.....</b>	<b>20</b>
<b>Gestão participativa no âmbito escolar.....</b>	<b>20</b>
<b>Implementação democrática na gestão escolar.....</b>	<b>22</b>
<b>Gestão escolar financeira e a sua aplicação.....</b>	<b>23</b>
<b>ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>25</b>
<b>REGIMENTO ESCOLAR .....</b>	<b>26</b>
<b>Direitos dos alunos.....</b>	<b>26</b>
<b>Deveres do aluno.....</b>	<b>26</b>
<b>Deveres dos pais.....</b>	<b>27</b>
<b>Respeito e cooperação.....</b>	<b>27</b>
<b>Penalidades aplicadas.....</b>	<b>28</b>
<b>Professores.....</b>	<b>28</b>
<b>Funcionários.....</b>	<b>29</b>
<b>Avaliação, promoção e transferência. ....</b>	<b>31</b>
<b>ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>33</b>
<b>CORPO DOCENTE .....</b>	<b>36</b>
<b>PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>38</b>
<b>PROPOSTA CURRICULAR.....</b>	<b>41</b>
<b>PLANO DE ATIVIDADES.....</b>	<b>44</b>
<b>Prioridades.....</b>	<b>44</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>44</b>
<b>Metas.....</b>	<b>46</b>
<b>CALENDÁRIO ESCOLAR .....</b>	<b>48</b>
<b>PLANO DE AÇÃO.....</b>	<b>50</b>



**REFERÊNCIA..... 53**

## APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Uyara Portugal, foi elaborado durante o primeiro semestre do ano 2014 e integra o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Foi construído de maneira participativa envolvendo professores, estudantes, funcionários e equipe diretiva, sob organização da Orientação do Pacto Nacional pelo ensino Médio. Foram 6 etapas envolvendo os segmentos e 6 encontros com a equipe de sistematização.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica ,

*O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo por meio de normas próprias.*

Para Vasconcelos (2000), o Projeto Político Pedagógico da escola é o plano global da instituição. Sendo assim, o presente documento tenta expressar os anseios e as práticas possíveis para que se alcance o objetivo da escola. A partir de uma análise da situação em que vivemos, passando por uma visão de mundo e de sociedade que queremos formar, expressamos aqui as ações que devem ser praticadas por cada segmento da comunidade escolar, formando um todo significativo.

Adotando a metodologia das perguntas sugerida por Vasconcelos em sua obra “Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização”, sua construção foi pautada nos princípios da democracia, do diálogo, da ética, e do respeito à pluralidade de ideias, o resultado dessa construção coletiva é o que se apresenta neste documento. Agora, a expectativa é a de construir uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva, que concentre esforços para garantir o direito de aprender de cada estudante.

## IDENTIFICAÇÃO

Colégio Estadual Uyara Portugal

End.: Vila Antônio Sérgio Carneiro, S/N, Fraternidade – Tomba.



**UYARA DA COSTA PORTUGAL** nasceu no dia 19 de maio de 1954, em Feira de Santana. Filha de Joel Barbosa da Costa, ex-prefeito de Iaçú/BA. E da Prof.<sup>a</sup> Almerinda Oliveira da Costa.

Foi alfabetizada por sua genitora em Iaçú. Estudou no Ginásio Municipal Castro Alves. Vindo residir em Feira de Santana cursou o científico, no Colégio Santo Antônio.

Tem o curso de formação em Rádio e jornalismo; de Ciências Biológicas, pela UFBA e Ciências, pela UEFS. Cursou Assistência Social pela UCSAL, mas não concluiu.

Exerceu diversos cargos públicos e privados: Técnico de Nível superior e Gerente Geral do CSU; implantou e coordenou a INTERURB em Feira de Santana, onde foi responsável pela execução do projeto habitacional Fraternidade, que doou casas para 280 famílias carentes. Foi Relações Públicas do Núcleo do INTERURB, em Salvador.

Dirigiu o Centro de Ensino e Cultura Eduardo Fróes da Mota; Técnica em Planejamento e Diretora da SUTRAB.

Dinamizou o Projeto PATRA (Programa de Apoio ao Trabalhador Autônomo), colocando no mercado de trabalho 5.300 pessoas, em 3 meses, recebendo o Prêmio de Melhor Chefe de Núcleo do Interior, em 1992.

Diretora Regional da URBIS, em Feira de Santana, respondendo por 11 municípios quando elaborou o projeto de assentamento de 2.143 famílias sem teto.

Foi Assessora de Imprensa: da Superintendência Baiana para o trabalho; da 2<sup>a</sup> DIRES; do Prefeito; da Câmara Municipal – ASCOM/FS; da Assembléia Legislativa da Bahia e chefe

de cerimonial da Presidência da Câmara Municipal de Feira de Santana; do Dep. Tarcísio Pimenta; do Governador Otto de Alencar.

Foi Relações Públicas e Gerente da Revista Panorama; Relações e Gerente de Marketing da Sunlight Distribuidora de Materiais Elétricos, Representante Comercial da Btcino do Brasil – OSRAM e Pirelli, na micro –região de Feira de Santana, recebendo por três anos consecutivos o prêmio de maior revendedora da Bahia.

Proprietária e Diretora Comercial da Revista Viva a Bahia e do Jornal “O Estadão da Bahia”.

“Repórter externo” da Rádio Sociedade de Feira de Santana, do programa “Linha Direta” (1998), onde criou alguns quadros dentro do programa: “Palanque do Povo”; “Quem faz a Feira” e “A voz do Povo”.

Gerente de Marketing do IHEF, responsável pela implantação deste departamento, sendo também gestora de relacionamento com o cliente do Sistema de Saúde; responsável pela elaboração e implementação do Projeto SAC (Serviço de Atendimento ao Cliente) do IHEF e MEDDI.

Além disso, escreve poesias, é compositora, escreveu a música, “Minha Cidade”. Tem trabalhos publicados na Revista Panorama. Palestrante da área de atendimento ao cliente.

## **BASES LEGAIS**

**Lei 9394/96-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**Lei 9.503/ 1997-** Dispõe sobre o Código de Trânsito Brasileiro

**Lei 9.795/99-** Dispõe sobre Educação Ambiental

**Lei 10.741/2003-** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso

**Lei 11.274/2006-** Dispõe sobre o Ensino Fundamental de 9 anos

**Lei 11.769/2008-** Dispõe sobre a Obrigatoriedade do Conteúdo de Música

**Lei 10.639/2003-** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

**Lei 11.645/2008-** Dispõe sobre a inclusão da história e Cultura Afro- brasileira e Indígena

**Lei 11.525/2007-** Conteúdos que tratem dos Direitos da Criança e do Adolescente no currículo escolar

**Lei 8069/90-** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

**Lei 10.436/2002-** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras

**Parecer CNE/CEB nº 7/2007-** Permite a coexistência do Ensino Fundamental de 8 anos em extinção gradual com o de 9 anos

**Parecer CNE/CEB nº 7/2010-** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

**Resolução CNE/CEB nº 1/2000-** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

**Resolução CNE/CEB nº 4/2009-** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica

**Resolução CNE/CEB nº 2/2001-** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

**Plano de Educação**

## JUSTIFICATIVA

Sabendo-se da importância da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) para nortear o processo educacional dentro de uma Unidade Escolar, esse projeto torna-se ferramenta essencial, pois é uma determinação legal conforme a lei de Diretrizes de bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e o Regimento Escolar unificado da Rede Estadual de Ensino da Bahia, conforme a Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011. Suas informações contemplam os diagnósticos e as análises que possibilitam desenvolver políticas de melhoria da escola enquanto espaço de democratização do saber e da formação do cidadão engajado na sua história.

Fazendo-se a análise da realidade escolar do CEUP, esse projeto educacional tem como objetivo detectar os mais variados problemas que vem interferindo no bom andamento do processo escolar na visão dos alunos, professores, equipe gestora, secretaria, auxiliares administrativos, pais ou responsáveis, colegiado escolar, auxiliares de serviços gerais, ou seja, a comunidade escolar com um todo.

O CEUP tem como função principal, respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias. Acredita-se que os educadores são capazes de despertar em nossos educandos uma postura mais humana e cidadãos detentores de valores reais e significativos para a sociedade que vivemos. O inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, à contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança e principalmente o respeito a todos que vivem em sociedade, analisando de forma muito consciente as diferenças e nossas relações com o meio ambiente, fazem dessa instituição em centro de respeito e força educacional, reconhecida por toda comunidade escolar e demais esferas educacionais.

Analisando-se essa realidade escolar, no que diz respeito às avaliações externas tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB ( a UE apresentou \_\_2.1\_\_ em 2011, sendo os índices de proficiência em Língua Portuguesa \_\_\_\_\_ e em Matemática \_\_\_\_\_) e Avalie ( com índices em Língua Portuguesa \_\_\_\_\_ e em Matemática\_\_\_\_\_ em 2012 para as turmas do 2º ano do Ensino Médio), o Colégio apresentou resultados insatisfatório, críticos, ou seja com notas abaixo do desejado.

Quanto aos resultados de aprovação/reprovação, foram detectados como insatisfatórios de acordo com o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (AIP) da UE/2013 e que se deve às dificuldades dos alunos no desenvolvimento de habilidades e competências básicas, associadas à falta de interesse na construção de uma postura de estudante adequada e ao envolvimento da família, o que compromete o

desempenho e a aprendizagem, sem contar o índice de evasão escolar que é mais recorrente no turno noturno, devido a fatores externos, sendo o principal deles o vínculo empregatício dos alunos, o que termina interferindo na sua presença na UE tendo a dificuldade de conciliar trabalho x família x escola. Alguns dos alunos que chegam à UE apresentam distorção idade/série e outro fator que contribui para isso de a retenção em séries anteriores.

Alguns outros fatores também interferem na integração de esforços para a permanência e garantia das aprendizagens dos estudantes, através da mudança dos paradigmas que vem orientando a sua organização e funcionamento, é o caso do meio onde o Colégio está inserido que justificam situações de violência. A escola atende uma clientela bem heterogênea, observando assim uma variedade de classes sociais como também de crenças religiosas, pensamentos e culturas, tudo isso devido a sua localização geográfica, situada num conjunto populoso e um dos maiores bairros da cidade. Assim como outras escolas apresenta problemas com relação às drogas, violência, marginalidade e gravidez na adolescência, levando-se em consideração que tais problemas não interferem de maneira direta e significativa no bom funcionamento das atividades escolares.

Portanto, com base na análise apresentada, é indispensável propor alternativas para superar as dificuldades e promover a melhoria da política educacional e para isso o projeto político-pedagógico é o instrumento indispensável à organização e funcionamento da unidade escolar, expressando a sua identidade e definindo as bases políticas, filosóficas e pedagógicas que fundamentam a sua ação educativa no exercício da sua autonomia pedagógica e administrativa, com vistas à garantia do padrão de qualidade no processo educativo.

Ser uma Escola de educação básica que predomine a ação desafiadora na mediação do conhecimento, na integração comunitária e formação integral de sujeito capacitado, para o resgate de valores e princípios de igualdade, fraternidade e solidariedade.

## VISÃO

Ser uma escola promotora de conhecimento e formadora de cidadãos críticos capazes de construir cidadania.

## MISSÃO

Manter a escola como espaço de acolhimento dos sujeitos, reconhecendo a diversidade cultural e a diferenciação na demanda, sendo capaz de contribuir para a democratização fundamental da sociedade, e da própria cultura.

## OBJETIVOS E METAS

Os objetivos estabelecidos no PPP estão referendados nas necessidades atuais da comunidade escolar e seguidos no quadro abaixo:

Objetivos	Meta(s)	Prazo	Responsável(is)	Status
<ul style="list-style-type: none"> <li>Efetivar a Gestão Democrática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação dos segmentos da Comunidade Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção e Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer o colegiado escolar</li> <li>Integrar a comunidade à escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação de todos os segmentos da comunidade comprometidos com a educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevar o índice do IDEB escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Superar as dificuldades e projeções oficiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reduzir o índice de evasão principalmente no turno noturno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivo à leitura e à pesquisa</li> <li>Atividades lúdicas e de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direção, professores, colegiado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades lúdicas e de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diariamente</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Em andamento</li> </ul>



	aprendizagem cultural • Reduzir a evasão em 50%	• Dezembro		
--	--	------------	--	--

## PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

A proposta deste trabalho foi abordar o processo de Reelaboração de Projeto Político Pedagógico Estadual Portugal, tendo em vista os entraves, as soluções e a conscientização da necessidade de participação da coletividade. A implementação do projeto iniciou-se a partir da concepção de construção e reconstrução coletiva, global dialógica, quebrando o paradigma de centralização das decisões como o que rege a gestão democrática e é embasado pela ideia a seguir:

Segundo Gadotti, 1994, p. 57

Todo projeto supõe rupturas com o presente para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Dessa forma, para elaborar um projeto, é necessário ousadia, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo. Para a construção/reconstrução do PPP, é necessário pensar nos componentes que irão formá-la, em termos de visão multicultural e de inclusão que a escola pretende desenvolver, da perspectiva de tratamento do currículo e da avaliação. Conforme Sousa (1998), “o PPP deve ser construído/reconstruído com clareza no que se refere ao compromisso ético- pedagógico de contribuir para a formação e educar o cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte. Esta perspectiva nos trouxe a necessidade de estudarmos alguns aspectos relevantes para a construção de uma escola cidadã: Gestão Participativa no âmbito escolar, Implementação Democrática na Gestão Escolar e Gestão Escolar financeira e a sua aplicação.

## 1. GESTÃO PARTICIPATIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

A democracia representa o ideal e civilização, desde a Grécia Antiga, já era entendida como ideal para a participação dos cidadãos nas decisões de interesse social. A descentralização e a participação estão implícitas no ideal da democracia. Entretanto, o conceito de democracia vem sendo ampliado e sua definição requer atualmente maior participação e representação, respeitando a diversidade cultural, a heterogeneidade social e o compartilhamento do poder.

Segundo Paro (2002,p. 16:26), a escola que toma como objetivo de preocupação levar o aluno a querer aprender, ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sai tarefa de desenvolver nos educando atitudes positivas educadoras com relação ao aprender e ao estudar[...].

Para permitir essa participação, tornou-se necessária a criação significativa de mecanismo institucionais de participação direta e representativa nos órgãos públicos envolvidos com a educação, com os órgãos colegiados: conselhos escolares, grêmios estudantis entre outros. Para Jélvez (1990, p. 55)

Há um círculo cristalizado que permeia e perpassa as estruturas e o ensino nas escolas: o autoritarismo e o controle que as direções exercem sobre a ação dos estudantes, o ensino acrítico e desvinculado da realidade global que os professores transmitem nas salas de aula e a ausência de instâncias que propiciem a participação efetiva dos pais, dos alunos, dos professores, dos funcionários e da direção.

A gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996, foi a primeira lei de educação a dispensar atenção particular à gestão Escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às escolas. (LDB, Art. 12, Inciso I a VII).

Segundo a LDB, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, tornando a gestão democrática como um ponto de partida na estruturação de ensino de qualidade pautado na participação em que o PPP (Projeto Político Pedagógico) é instrumento de fundamental importância, pois nos leva a refletir sobre os caminhos possíveis à educação, garantido constitucionalmente (Art. 206, inciso VI) e pela LDB/96.

O art. 53 da Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza” [...] ser direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem com participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990, p. 1) e mais a Lei de

Diretrizes e bases 9394/96, reforça a participação da comunidade na gestão escolar quando afirma em seus artigos 14 e 15 “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes artigos: 1- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes[...]”.

Sendo assim, o PPP é ferramenta decisiva ao seu teor político, pedagógico e legal e se faz a partir da escola e o que dela se pode vivenciar.

A LDB retornou no art. 32 (inciso III), com princípio de educação nacional, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” conforme figura na Constituição Federal, art. 205, inciso III (Brasil, 1996). A relevância desse princípio fundamenta-se na convivência democrática e na aceitação das diferenças e a negação dele significa reforçar sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

Acreditamos que todas as ações desencadeadas no âmbito escolar, com origem centrada em objetivos pedagógicos, são fundamentais. Devemos enfatizar que a democracia na escola por si só não tem significado da sociedade. E o mais importante é que todos os envolvidos no processo, diretor, coordenador, professores, pais participem de todas as fases do programa, realizando um trabalho paritário, compartilhado de responsabilidade para identificar e solver os problemas. E diante da realidade escolar o PPP, não deve ficar apenas no campo de ideias, pois para que mudanças ocorram devemos possuir elementos ou ações capazes de intervir na realidade.

A LDB regulamentou a criação de sistemas, objetivando o estabelecimento de metas, a gestão de recursos financeiros destinados à educação, a supervisão de suas unidades de ensino e seu padrão de qualidade, entre outras necessidades preconizando a existência de Conselho de Educação em nível nacional, estadual e municipal. Assim, a gestão democrática de educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e a coordenação de atitudes que propõem a participação social no planejamento e elaboração de políticas educacionais, na tomada de decisões com aplicação da política da universalidade. Do ensino deve-se estabelecer como prioridade educacional o processo democrático, garantindo a qualidade social da educação.

A busca do crescimento do binômio educador-educando, assim como o processo ensino- aprendizagem dinamizado e fundamentado pela práxis na visão libertadora de Freire (2001,28) quando ele diz que “ninguém liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

## **2 - IMPLEMENTAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR**

Os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino pública na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares.

Devemos enfatizar então que a democracia na escola por si não tem significado. Ela só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade.

O importante é que todos os envolvidos no processo, diretor, coordenador, professores, pais, participem de todas as fases do programa, realizando um trabalho paritário, compartilhando responsabilidades para identificar e resolver os problemas. Nesse sentido, para a efetivação da gestão democrática na escola, devem ser observados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público.

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar é necessário que o gestor em parceria com conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoais técnico-pedagógicos, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

Portanto, entendemos que a democratização começa no interior da escola, por meio da criação nos quais professores, funcionários, alunos, pais de aluno e comunidade em geral possam discutir críticos. Criativos e participativos, com condições de participar

ativamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação em nosso país.

### **3 - GESTÃO ESCOLAR FINANCEIRA E A SUA APLICAÇÃO**

A gestão dos recursos financeiros destinados à escola incorpora as atribuições da mesma como agente administrativo financeiro, observando as condições previstas na legislação, bem como, atentando para as prioridades que enfatizam a realidade da escola.

O objetivo do planejamento e da gestão financeira democrática é transparência dos recursos que chegam à unidade escolar. A gestão financeira deve ser tratada com o planejamento participativo com prestação de contas do programa Dinheiro Direto na escola e outros programas, projetos e fontes de alternativa de financiamento da escola.

A escola, enquanto instituição dotada de especificações, que tem como principal objetivo a formação de sujeitos, deve ter sua gestão pautada nessa especificidade, não devendo perder de vista, que a sua administração é dotada de um caráter político- pedagógico. Sendo assim, o planejamento participativo na escola é a existência do conselho escolar e seu funcionamento efetivo, deve contar com a participação de representantes todos os seguimentos da comunidade local e escolar, possibilitando, assim uma melhor aplicação dos recursos financeiros da escola, como também uma gestão mais transparente e democrática que possibilitará bons rendimentos nas relações de aprendizagem.

Portanto, é de suma importância planejar e organizar para ajudar a gerir os recursos da escola, garantindo economia de tempo e de bons resultados.

Dessa forma, o diálogo e a participação na elaboração do projeto Político Pedagógico promovem ações educativas que está favorecendo a construção do PPP que está em andamento e proporcionou a comunidade uma reflexão-ação sobre a verdadeira gestão democrática, partindo do pressuposto de que este trabalho foi fundamental para a formação da cidadania, para que os alunos pudessem agir com respeito, solidariedade, justiça e responsabilidade, aproximando assim, educando, educadores, funcionários e familiares, onde juntos, terão a oportunidade de construir conhecimento em um ambiente saudável e de respeito.

A elaboração deste estudo se realizou através da pesquisa- ação tendo em vista a edificação do PPP como proposta de implementação da gestão democrática. Entende-se que a ação coletiva garantiu a transformação dos conhecimentos produzidos exercendo uma força transformadora e contribuindo de forma decisiva para a formação de sujeitos.

Assim, a escola é um espaço de participação política, local de formação de cidadãos e a sua missão é dotar os alunos das condições necessárias para se tornarem agentes de sua história de seu povo. A LDB nº 9.394/96 recoloca e educação na perspectiva da formação e

do desenvolvimento humano. (Paulo Freire) “A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda, não é possível”. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.

### **ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

O conhecimento é uma atividade humana que busca as relações entre os homens e a natureza. Ele é produzido nas relações sociais mediadas pelo trabalho. O conhecimento pressupõe as concepções de homem, de mundo e das condições sociais que o geram configurando as dinâmicas histórias que representam as necessidades do homem a cada momento, implicando necessariamente nova forma de ver a realidade. O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Conhecer implica em fazer uma experiência e a partir dela ganhar consciência e capacidade de conceituar. O conhecimento sozinho não transforma a realidade; transforma a realidade somente a conversão o conhecimento em ação.

Dentro desse contexto, o ensino do CEUP está estruturado em sintonia com o que apresenta a atual LDB nº 9.394/96- uma concepção integrada de educação básica nas etapas da educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino médio de maneira contínua e articulada, com cada uma dessas etapas tendo uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político- pedagógico a ser desenvolvido junto aos estudantes, completando-se, integrando-se com o propósito de construir na formação do indivíduo, ou seja, no seu processo de aquisição gradativa e integralizada do saber.

O Colégio atende a modalidade de ensino diferenciadas de acordo com as Resoluções do CNE/CEB nº 02/98, nº 2/12 e Política da EJA, são elas:

- **Ensino Fundamental II:** que traz em suas Diretrizes Curriculares nacionais e estabelece como norteadores de suas ações pedagógicas os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, os princípios dos Direitos e deveres da Cidadania, do exercício da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
- **Ensino Médio:** As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma



formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

## **REGIMENTO ESCOLAR**

O Regimento Escolar do Colégio Uyara Portugal é unificado e elaborado pela SEC com algumas adequações à nossa realidade e colocado em vigor em 2011. Nele encontramos as normas que regulamentam todo o funcionamento da escola, desde a organização administrativa e técnica pedagógica até as organizações das disciplinas, assim como, os direitos e deveres dos alunos e as penalidades aplicadas a estes quando infringem tais leis e normas; funções de diretor, vice-diretor, dos órgãos colegiados, da secretária, dos serviços auxiliares, da coordenação pedagógica, e do corpo docente.

No referido regimento constam ainda normas e modelos de: calendário escolar, currículo escolar, organizações de classes, processo de avaliação, recuperações paralela e final, conselho de classe, avaliação de 2ª chamada, pedidos de transferência e matrículas entre outras, conforme as descrições seguintes:

### **1. Direitos dos alunos**

Ser respeitado por todo o pessoal da Escola e pelos colegas.

Ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação, nem preferência.

Ser respeitado em suas ideias religiosas.

Ser orientado em suas dificuldades.

Receber seus trabalhos e tarefas devidamente corrigidos e avaliados.

Ser ouvido em suas queixas ou reclamações, desde que procedam e sejam feitas com bom senso.

### **2. Deveres do aluno**

Os alunos deverão entrar exclusivamente pelo portão que dá acesso ao pátio.

Os alunos deverão obedecer aos horários estabelecidos para a entrada e saída dos períodos. Em caso excepcional será tolerado, um atraso de no máximo 10 minutos.

aluno só será dispensado das aulas, se devidamente autorizado, por escrito, pela Direção. A autorização deverá ser assinada pelos pais ou responsáveis.

O aluno só poderá ir ao banheiro no intervalo ou com autorização do professor.

Todos os alunos deverão estar uniformizados, com camiseta da escola, saia (não curta), calça comprida, bermudão. Não será permitido o uso de shorts, minissaia, miniblusa, camisa regata, boné.

Cada aluno é responsável por seu material.

Não trazer para a escola objetos perigosos ou que atrapalham o bom andamento das aulas como: figurinhas ou qualquer tipo de novidade que venha do mercado de propaganda.

O aluno deverá comparecer diariamente às aulas. Se o aluno faltar excessivamente sem justificativa, os pais serão comunicados. Caso providências não sejam tomadas, a Escola se sentirá no direito de avisar o “Conselho Tutelar”.

### **3. Deveres dos pais**

Cabe aos pais verificar na mochila de seus filhos a existência de algum material que não lhes pertence.

Cabe aos pais fazer o acompanhamento diário das tarefas escolares de seus filhos.

Os pais terão todas as segundas-feiras para conversar com os professores de seus filhos nos horários estabelecidos pela Direção.

Dirigir-se ante a Direção, se houver necessidade de conversar com o professor, fora do dia e hora estabelecidos.

Nas reuniões de pais e mestres é necessária a presença do responsável que tenha no mínimo 21 anos.

### **4. Respeito e cooperação**

Todos são responsáveis pelo patrimônio escolar.

Em caso de depredação (torneiras, carteiras, vidros, portas, quebrados ou riscados) os infratores deverão pagar pelos gastos e reparos.

Todos são responsáveis pela manutenção e limpeza de sua classe e das demais dependências, de uso coletivo.

Comportar-se com educação e respeito em todos os ambientes da escola e, particularmente, no refeitório não desperdiçar alimentos.

O respeito mútuo deverá existir entre alunos, funcionários, professores e direção.

### **5. Penalidades aplicadas**

Aos alunos que infringirem estas normas, serão aplicadas as seguintes penalidades:

Advertência verbal.

Advertência por escrito, com comparecimento dos pais para assinarem o livro.  
Suspensão por cinco dias, com comparecimento dos pais para tomarem ciência por escrito.

Transferência compulsória, pelo Conselho da Escola.

## **6. Professores**

Direitos: Constantes no estatuto do magistério da Bahia, Capítulo ----- - Dos direitos e deveres.

Seção I – Dos Direitos.

Deveres: Além dos previstos no Estatuto os professores deverão seguir normas disciplinares desta Unidade Escolar, elaboradas pela direção e aprovadas pelo Conselho da Escola.

- Comparecer pontualmente na Unidade, no seu horário de trabalho, não sendo permitido atraso. Qualquer ocorrência neste sentido será analisada pela Direção.
- Quando precisar faltar, procurar avisar com antecedência para que seja providenciada uma substituta.
- Não será permitido ao professor dispensar o aluno antes do horário, como também em dia de prova sem antes passar o caso para a Direção.
- Os professores deverão no término de seu período pedir aos seus alunos que colaborem com a limpeza jogando os papéis da sala de aula, no cesto de lixo.
- É proibido deixar os alunos pelos corredores e nas portas. Qualquer divergência, procurar pelo inspetor de alunos e posteriormente pela Direção. O que acontecer com o aluno durante esta situação será de total responsabilidade do professor.
- Os professores não deverão deixar alunos nas salas de aula fazendo lições, durante o recreio e nem na hora da saída.
- Caso haja necessidade do professor ausentar-se da sala de aula, faça-o com a presença de um funcionário ou Direção.
- O professor só atenderá os pais nos dias e horários específicos, com o objetivo de não tumultuar a entrada dos alunos e nem o andamento das aulas.

- Caso haja necessidade de conversar urgente com algum pai, fora do dia determinado, comunicar à Direção, para que esta providencie alguém para ficar na classe.
- O professor não deverá repreender o aluno com a suspensão da merenda ou do banheiro.
- Haverá em cada período um professor responsável, escolhido pelos seus pares, que estará respondendo quaisquer incidentes que venham a correr na falta da Direção.
- A inobservância das normas estipuladas nos itens anteriores, sujeita à todos pena de repreensão, aplicada pelo Diretor da Escola.

## **7. Funcionários**

- Todos os funcionários deverão respeitar e ser respeitado por todo o pessoal da Escola e pelos colegas.
- Ser considerado e valorizado.
- Devem comunicar à Escola o dia que irão faltar, como certa antecedência, para que outro funcionário seja remanejado, evitando transtornos.
- Quando o professor precisar se ausentar da sala de aula deve solicitar a presença de um funcionário para que a sala não fique sozinha.
- Todo funcionário deverá estar atento ao seu horário de entrada e saída.
- Todos os funcionários deverão auxiliar-se mutuamente, mesmo no que esteja fora de suas atribuições.

O colégio funciona do 5º ao 9º ano do ensino fundamental regular. Da 1ª a 3ª séries do ensino médio, além do Tempo Formativo II com o eixo IV e V (ensino fundamental) e o Tempo Formativo III com os eixos VI e VII (ensino médio) o antigo EJA (Ensino de Jovens e Adultos)

É um colégio de grande porte e tem como objetivo geral preparar para a transformação social estimulando as capacidades intelectuais, as atitudes e os comportamentos críticos que produzem bens materiais e culturais potencializando a relação com a natureza e com a sociedade.

À diretora é conferida as funções de administrar leis e normas e cuidar da dinâmica escolar, cuidar de orçamentos, calendários, vagas e materiais, dirigir, presidir e superintender as atividades e serviços escolares, responsabilizando-se assim, pelo perfeito funcionamento da unidade escolar que administra.

Aos vice-diretores compete assessorar e substituir (no afastamento e impedimento) a diretora no planejamento, execução e avaliação de todas as atividades administrativas e pedagógicas do estabelecimento.

Existem no colégio alguns órgãos destinados a prestar assessoramento técnico-pedagógico e administrativo que são: Conselho Docente, Conselho de classe, Colegiado Escolar e Caixa Escolar, sendo que cada qual tem estabelecido sua função específica.

Ao conselho docente compete analisar todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem tomando decisões fundamentais baseados em princípios de justiça e coerência, implícitos no projeto pedagógico da escola, a fim de avaliar os aspectos qualitativos do aluno. Esse conselho é composto por professores de cada turma, articulador pedagógico, um aluno representante, um representante dos pais ou responsável legal sob a presidência do diretor ou vice-diretor por ele designado ao colegiado escolar, sendo possível a sua realização ao término de cada unidade didática, ao final do ano letivo regular, ao fim dos estudos obrigatórios de recuperação ou extraordinariamente, sempre que for convocado pela direção da escola.

Ao colegiado Escolar compete a função de um órgão de consultoria e fiscalização para elaborar, aprovar e tomar decisões relativas às ações pedagógicas e administrativas da unidade escolar, constituído pela diretora da Unidade Escolar, professores, coordenador pedagógico, funcionário, alunos e pais ou representantes legais dos mesmos. O processo seletivo se dá através de eleição direta. O mandato dos integrantes de duração de 02 anos, sendo possível apenas uma recondução.

A escola funciona com um currículo pleno formado por disciplinas obrigatórias e, ainda, uma parte diversificada para atender as diferenças individuais dos alunos, peculiaridades locais e plenas do estabelecimento de ensino; segundo as leis e resoluções vigentes. O ano letivo é dividido em quatro unidades e a avaliação considera a relação mútua existente entre os aspectos qualitativos e quantitativos da vida escolar do educando. Para isso, deve assumir várias formas, umas mais sistemáticas, outras menos, umas mais formais, ou mais informais. “A avaliação do ensino/aprendizagem só faz sentido para o aluno, quando é um processo contínuo com vista à reflexão crítica sobre a prática e não apenas configurada

por uma classificação e um discurso político vago desvinculado da realidade do educando”.  
(Roberto Giancaterino)

#### **8. Avaliação, promoção e transferência.**

Os alunos que alcançaram frequência igual ou superior a 75% das aulas e média mínima de 05 pontos, na soma das avaliações de cada unidade de estudo, serão aprovados. De acordo com o regimento, o aluno que perder a avaliação poderá normalmente, substituí-la, submeter-se se quiser, à 2ª chamada segundo condições e exigências previstas e no prazo de 48 horas.

A recuperação tem por objetivo recuperar o aluno de insuficiência diagnosticada no processo avaliativo, e será ministrada com orientação e acompanhamento do mesmo, ela será contínua e programada, durante todo o período letivo.

A transferência do aluno de outra unidade para este Colégio far-se-á de acordo com a disponibilidade de vagas. O período de transferência será solicitado pelo diretor da Unidade, pelo próprio aluno ou responsável. A matrícula far-se-á antes do início do período letivo, em prazo determinado pela SEC, após o processo de formalização da matrícula, poderá efetuar a classificação dos alunos em turmas adequadas à sua idade/séries. Além destes itens, também consta no regimento escolar, as competências da coordenação pedagógica e os direitos e deveres do corpo docente e discente.

Considerando o estudo e análise deste regimento escolar, pode-se constatar que o mesmo é de suma importância para normatizar o funcionamento interno do estabelecimento educacional, e irá regulamentar todo o trabalho pedagógico, administrativo e institucional com base nas disposições previamente estudadas e implementadas para cumprimento por todos os envolvidos nas atividades escolares. Uma espécie de “lei interna”, que obviamente não se contrapõe à lei pública, mas preserva o interesse comum na execução dos objetivos da escola.

## ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O Colégio Estadual Uyara Portugal apresenta em sua estrutura organizacional diferentes tipos de serviços, com competências específicas, de tal forma que reflete no trabalho de forma articulada e em parceria. O sistema de ensino encontra-se de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social.

Inserida neste contexto encontra-se a UE, recebe anualmente em suas salas cerca de XXX alunos matriculados cursando suas modalidades de ensino e que tem por finalidade atender ao disposto na Constituição Federal e Estadual e na LDB de acordo com a legislação e as normas especificamente aplicadas. Esses alunos, normalmente, ficam distribuídos nos três turnos, e as modalidades de ensino estão organizadas da seguinte maneira: o matutino, ofertando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio Regular, o vespertino, ofertando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio Regular, e o noturno ofertando o Ensino Médio Regular e EJA- Eixos IV, V, VI e VII.

A carga horária está distribuída em pelo menos 200 (duzentos) dias efetivo trabalho escolar conforme legislação e o horário das aulas seguem na distribuição abaixo, com intervalo, após a terceira aula, de minutos para os turnos matutino e vespertino para a merenda escolar, que é entendido como mais um espaço pedagógico onde acontece grande interação entre alunos, professores e funcionários, além disso, é um momento em que o aluno aprende regras de convivência, disciplina e organização.

- **Matutino:** entradas às 7h e 20 min e saídas 11h e 50 min
- **Vespertino:** entrada às 13h e 20 min e saída 17h e 50 min
- **Noturno:** entrada às 18h e 40 min e saída às 22h

A Direção do colégio é formada por um Diretor Geral e três vice-diretores, e é órgão executivo responsável pela gestão da unidade escolar, competindo-lhe atividades de caráter técnico-pedagógico, administrativo-financeiro, patrimonial, bem como de articulação com a família, com a comunidade escolar e entorno da escola e com os poderes públicos locais. O Colégio conta também com uma Secretária Escolar que é auxiliar da direção para execução das suas competências de forma a manter organização e atualizada, contando com o apoio dos auxiliares administrativos da UE que executam funções relacionadas à execução de tarefas de natureza burocrática, de manutenção e conservação do patrimônio, de segurança e funcionamento da unidade escolar e de articulação com diferentes órgãos escolares, na prestação de serviços gerais e de natureza eventual estão distribuídos nas funções de

recepcionistas, porteiro, auxiliares de serviços gerais e merendeiras acrescentando-se na comunidade escolar.

O colegiado não possui Coordenação Pedagógica que é considerado de extrema importância dentro de uma instituição de ensino, já que tem por finalidade o acompanhamento da dinâmica pedagógica da unidade escolar, bem como o aperfeiçoamento dos seus processos de ensino e de aprendizagem. Essa parceria estaria dando resultados significativos para a organização das atividades escolares, bem como auxílio nas atividades docentes, sem contar que quem ganharia com isso seria o alunado, que tenderia, com o tempo, melhorar seu desempenho escolar, além de melhor se preparar para o campo de trabalho, bem como concursos e vestibulares.

Quanto ao quadro de docentes que deve organizar o seu trabalho, desempenhando-o com eficiência, e promover a participação do estudante no processo de ensino e de aprendizagem entre funções. No CEUP apresentam-se docentes efetivos que possuem ensino superior na disciplina que leciona, em sua maioria, são pós-graduados, Prestadores de Serviços Temporários (PST) e estagiários que ocupam vagas reais ou temporárias desde que estejam disponibilizados na UE, esses devem ser estudantes de Ensino Superior ou habilitado na disciplina que lecionam, com licenciatura plena ou pós-graduação. O Colégio pode contar com o professor articulador da área do ensino médio que tem como atribuição promover articulações intra e inter áreas de conhecimentos como objetivas, dentre outros, de selecionar os conteúdos dos inter-relacionados entre as áreas, bem como a contextualização dos assuntos de aula e de outras atividades de aprendizagem.

O Colegiado Escolar é composto por representantes eleitos pela comunidade escolar, sendo diretor um membro nato, esse órgão, constitui-se e é destinado a prestar assessoramento técnico-pedagógico e administrativo às atividades da Unidade escolar, regidos por legislação específica e pelas normas do regimento escolar. O Colegiado tem funções de caráter deliberativo, consultivo, avaliativo e mobilizador dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros da Unidade Escolar.

Apresenta-se na UE o Caixa Escolar que compete interagir junto à unidade escolar e ao Colegiado Escolar, quanto à administração de recursos transferidos por órgãos federais, pela comunidade, por entidades privadas e aqueles resultantes de promoção de campanhas escolares e outros, zelando pela correta, eficiente e transparente execução do plano de aplicação de recursos elaborados com a participação da comunidade escolar.

Diante da importância das propostas do programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 que propõe no sistema de educação integral com o intuito



de contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira e atende escolas de baixo IDEB, o que é o caso dessa unidade escolar, que, portanto abraçou essa ideia e oferta aos alunos do Ensino Fundamental II, em turno oposto, modalidades esportivas e educacionais, voltadas pela referência do alunado e também para auxiliar nas disciplinas onde se encontram alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, como letramento, matemática.

Assim, com essa estrutura organizacional, a UE cria mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade à unidade, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas políticas-pedagógicas, além de implementar Diretrizes e promover os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo.

**CORPO DOCENTE**

<b>NOME DE PROFESSORES</b>	<b>MATRÍCULA</b>	<b>TURNO</b>	<b>DISCIPLINA</b>
Adriana Araújo da Silva	114753187	Mat/Vesp	Biol/Ciências
Adriana Costa de Jesus Lima	113857996	Mat/Vesp	História
Alba Valeria dos S. Salles	112390470	Mat/Vesp	Matemática
Allanderson Leander S. da Luz		Mat	Matemática
Álvaro Carvalho de C. Junior	112541055	Not	Matemática
Arlene França de Jesus	112538191	Vesp/Not	Língua Portuguesa
Claudia Maria P.L. da Silva	112359385	Not	Língua Portuguesa
Cleudson Marques de Oliveira	11453381	Not	Matemática
Daniela Gomes Moreira		Vesp	Sociologia
Daniela Roberta de S. O. Jesus	114526433	Mat	Matemática
Daniela Santana B. Souza	113852742	Mat	Língua Portuguesa
Dilza Maria C. de Oliveira		Vesp	Artes
Ednelma Rosa Oliveira Gil	112538078	Mat/Vesp	Biologia
Elaine Cristina de B. Cerqueira	113546634	Vesp/Not	Matemática
Eliane Eduarda Oliveira Santos	114497202	Mat/Vesp	L. Portuguesa
Emília Maria Figueredo da Cruz	113048351	Mat/Vesp	Geografia
Fernando Ferreira Gomes	112755434		Matemática
Gilmar Prado de Oliveira	111530849	Vice-Diretor Mat	
Gisélia de Sousa Silva	113900676	Vesp	L. Portuguesa
Graziela Silva Sena	11369330 / 113590146	Not	Biologia/Química
Idacy Fontoura dos Santos	113468771	Mat	Matemática
Idália Dias Oliveira	113556011	Not	Língua Portuguesa
Jaciara Sá Neves Brandão	111780868	Diretora Mat/Vesp/Not	
Joseane de Assis Santos	113144393	Not	História
Joseane Sousa Lima Costa	11454005	Mat	Matemática
Joselito de Assis Santos	114323568	Mat/Vesp	História
Josemare Nascimento T. Araujo	115495041	Vesp	Ed. Física
Juliano Oliveira Almeida	114619367	Vesp/Not	Inglês
Lucia Barros Porto	112389681	Mat/Vesp	Geografia

Lucienia Costa Menezes Rocha	112390048	Not	Biologia
Lucymara Souza Santos Silva	114130779	Mat/Vesp	Geografia
Maiane de Oliveira Cerqueira	113708058		Geografia
Manuela Sena de Jesus	11. 412725-5		Língua Portuguesa
Márcia Maria da Silva Barreto	114513058	Mat	Geografia
Maria Audinéa N. Rocha	112367037	Vesp/Not	História
Maria da Conceição Lima Porto	113160519	Mat	Língua Portuguesa
Maria do Carmo B. da C. Souto	112599951	Not	História
Marcia de Almeida Santos	113606272	Mat	Língua Portuguesa
Márcia Maria da Silva Barreto	114513058	Mat	Geografia
Maria Margarete M. de Almeida	113837637	Mat/Vesp	Inglês
Maria Solange C. F. Nascimento	112416713	Vice-Diretora Vesp	Sociologia
Maria Tânia Borges Moreira	113620543	Not	História
Marilene de Santana C. Silva	111948791	Mat/Vesp	Ciências/Biologia
Marlúcia Soares	113705123/ 113420260	Vesp/Not	Língua Portuguesa
Milene Fonseca de Oliveira	01701529521(CPF) PST	Vesp	Ciências
Miraci Santos do Nascimento	112379301	Vesp	Biologia/Ciências
Nildete de Souza Barbosa	112041526	Mat/Not	Ciências/Química
Paulo César de Azevedo da Cruz	114824572	Not	Matemática
Railda Neves Souza	112579252	Not	História
Rodrigo Santa Cruz	115119611	Vesp	Física
Rogério de Oliveira Rosa		Mat	Artes
Rosevânia Silva Santos	113485977	Vice-Diretora Not	Geografia
Rosilene Souza Ribeiro	113590049	Vesp	Geografia
Sâmara Simões Lopes Sobral	112503219	Mat	Ciências
Sandra Lessa da Costa Lima	113047389	Vesp/Not	Língua Portuguesa
Sandra Socorro R. de Cerqueira	113709216	Mat	Língua Portuguesa
Selma Aparecida Santos Silva	113114186	Not	Geografia
Vera Lucia de Oliveira Macedo	113846254	Not	Língua Portuguesa
Verinaldo Santos de Jesus	111400060	Vesp/Not	História
Walmérica Oliveira Dantas	115546931	Vesp	L. Portuguesa

## PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

No censo comum, diz-se que aluno é tudo igual, porém, na prática diária vão aparecendo detalhes revelados por atitudes no ambiente escolar bem como também na sociedade, que vão estabelecendo diferenças que só conhecidas ao passo que se convive nesses meios com esse alunado.

Traçar o perfil do aluno requer conhecer os aspectos políticos, sociais, geográficos, culturais... e sim construir uma percepção crítica de todo processo histórico e contribuir para a integração do conteúdo cognitivo com o cotidiano do alunado, afim de colaborar com a mudança de comportamento e ação dos mesmo. Para tanto devemos enquanto educadores buscar, compreender e valorizar as potencialidades e habilidades do educando, os bons valores da família, as suas vivências culturais, o seu cotidiano e trazer esse elementos para o processo de ensino- aprendizagem objetivando assim uma construção coletiva, tendo o estudante como protagonista. Afinal aliar o conhecimento do aluno ao conhecimento acadêmico é a chave caminho para uma educação de qualidade. Nesse processo implementaremos esses elementos juntamente com respeito as diversidades étnicas, cultural, religiosa...e o respeito aqueles com necessidades especiais. Afinal cada indivíduo faz parte da sociedade e a escola tem a necessidade de cumprir seu papel de espaço de socialização e sociabilidade.

Tomando por base as nossas reflexões/ ações e no diagnóstico realizado através de um questionário social aplicado aos alunos do Ensino Médio, podemos definir o perfil do mesmo, com base em algumas informações reveladas na pesquisa.

- **Sexo:** feminino: 58,5%, masculino: 41,5%
- **Idade:** 14,6% 15,6% 16,12% 17,18% 18,24% 19,30% não informaram: 0,4%
- **Naturalidade:** Zona Rural: 56,5%                      Zona Urbana: 43,5%
- **Perfil do leitor:** Gosta de ler: 40%                      Não gosta de ler: 60%
- **Número de leitura por ano:** Nenhuma: 60%      1 ou 2: 28%      mais de 2: 12%
- **Etnia:** Parda: 32%      Branca: 19%      Negra: 48%      Indígena: 1%      Outras: 0%
- **Trabalha:** Sim: 56%    Não: 44%
- **Usa internet:** Sim: 98%    Não: 02%

De forma mais detalhada, na tabulação dos resultados, comparou-se a variação dos percentuais dos dados da 1ª com a 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Desse cruzamento de dados, destacaram-se alguns que chamaram atenção dos docentes da unidade:

- Entre 33% e 62% dos alunos usam internet em casa;
- Entre 25% e 40% pretendem cursar o ensino superior, mas entre 10% e 20% deles estão inseguros sobre essa decisão.
- Entre 7% e 27% dos alunos usam alguma droga lícita e mais de 70% já conviveram com pessoas relacionadas ao uso ou venda de drogas ilícitas.

Pelas porcentagens apresentadas até então, percebe-se que a maioria da clientela do ensino médio é formada por mulheres, a etnia mais comum na EU é a negra, e um número expressivos desses alunos engrossam as estatísticas da distorção idade-série ideal, ou seja, conclusão do ensino médio aos 17 anos, porém 27% dessa percentagem apresentam atraso superior a dois anos, seja por desistência, sustento da família ou por reprovação durante a sua trajetória estudantil.

O corpo discente da EU mora na região periférica da cidade Feira de Santana, próximo ao centro industrial e a zona rural da cidade de São Gonçalo dos Campos. O aluno é oriundo de famílias de classe baixa que trabalham em sua grande maioria no CIS (Centro Industrial do Subaé) e no comércio formal e informal. Muitos desses alunos entram no mercado de trabalho cedo por conta da situação financeira da família. Observa-se também um número grande de famílias chefiadas e sustentadas por mulheres. Em relação aos alunos da zona rural pode-se perceber que suas famílias vivem da agricultura familiar e outras são ligadas ao CIS.

No que tange ao aspecto religião, percebe-se que a comunidade escolar frequenta diferentes instituições religiosas, mas existe respeito às diferentes crenças. Quanto aos educandos da EU pode-se perceber inúmeros níveis de carência efetiva e financeira. Por conta disso trabalhar a auto estima é o nosso maior desafio. Fazê-los entender que são cidadãos com direitos e deveres capazes de construir e reconstruir a sua existência. Assim, contemplaremos os conteúdos baseados nas dificuldades essenciais, tendo o desenvolvimento da leitura e escrita como ponto de partida dos aspectos pedagógicos, uma vez que muitos dos nossos alunos chegam ao ensino médio sem apresentarem os pré-requisitos básicos para acompanhar o programa da série em que está matriculado, porque ainda não tem domínio do processo elementar da linguagem escrita. Melhorar a qualidade de ensino e conseqüentemente aprovação se constitui nesse momento em nosso maior desafio.

Pelas variáveis analisadas e pelo conhecimento prévio do alunado do ensino médio do Colégio Estadual Uyara Portugal, percebe-se que ainda falta a eles conscientização quanto ao real papel da educação em sua vida. Embora muitas adversidades cerquem seus sonhos já existe a esperança dentro desses alunos de que suas condições financeiras, gênero, etnia etc.

não atrapalhem a sua conclusão do ensino médio, supostamente no intuito de um ensino superior. Cabe, portanto, à direção, aos professores e aos pais, uma vez conhecedores dessa realidade, traçar um diálogo em busca da melhoria do ensino partindo do conhecimento da realidade em que o aluno está inserido.

## PROPOSTA CURRICULAR

O currículo abrange tudo o que ocorre na escola, as atividades programadas e desenvolvidas sob a sua responsabilidade e que envolvem a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, na própria escola ou fora dela. A legislação educacional brasileira, quanto à composição curricular, contempla dois eixos:

- Uma *Base Nacional Comum*, com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã.
- Uma *Parte Diversificada* do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola.

A composição curricular busca a articulação entre s vários aspectos da vida cidadã (a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens) com as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física). Esse trabalho me realizado levando em consideração dois princípios básicos:

*Interdisciplinaridade* – Significa a interdependência, interação e comunicação entre campos do saber, ou disciplina, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas.

*Transdisciplinaridade* – É a coordenação do conhecimento em um sistema lógico, que permite o livre trânsito de um campo de saber para outro, ultrapassando a concepção de disciplina.

Com base nessas formas de composição curricular, é que os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzem os *temas transversais* que, tomando a cidadania como eixo básico, vão tratar de questões que ultrapassam as áreas convencionais, mas permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas dessas áreas, o que vai permitir tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural. Isso exige o comprometimento de toda a comunidade escolar com o trabalho em torno dos grandes temas definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, os quais podem ser particularizados a partir do contexto da escola.

A presente proposta é uma conquista do grupo de Professores, enquanto agentes educativos conhecedores das reais necessidades dos estudantes. O currículo aqui apontado é o

caminho mais seguro para o sucesso do ensino, pois parte da realidade local, para a realidade global, diferente dos currículos anteriores, ditados por mestres distantes da realidade do aluno, onde o papel do professor era simplesmente o de repassador de conteúdos editados por currículos e programas estabelecidos por uma esfera maior.

Os Professores deste Estabelecimento de Ensino acreditam que a Escola Pública é a responsável pela formação da sociedade de massa, e que pela Escola através da reflexão-ação pode-se formar uma Sociedade coesa, e que é preciso que a educação de base seja capaz de transformar, transcender e apontar novos rumos para as nossas crianças e jovens.

A presente Proposta Curricular está baseada no princípio da construção do conhecimento pelo estudante, tendo o professor como agente educador e mediador do processo pedagógico. Além da utilização dos recursos didáticos disponíveis, a proposta curricular para o ENSINO FUNDAMENTAL e MÉDIO deste Estabelecimento de Ensino busca fundamentar-se nos chamados pilares do conhecimento, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser, para o desenvolvimento geral integral do estudante.

O Projeto Pedagógico é uma construção social e deve levar em consideração a realidade socioeconômica e política de cada época, com base nas contradições que revelam hegemonias diversas. Baseando-se nisso, deve buscar concretizar no currículo as prioridades sociais que constitui um referencial para a educação em constante movimento.

Para definir essas prioridades precisamos levar em consideração o tipo de sociedade e o tipo de indivíduo envolvidos no processo, para não só apenas refletir e atender as necessidades político-pedagógicas, mas também responder a concepção de mundo, sociedade e de homem com a qual a educação se compromete.

Uma mudança curricular deve levar em consideração as experiências construídas nas organizações curriculares anteriores, não é um trabalho de rupturas e sim de evolução do trabalho escolar. Partindo desses pressupostos deve-se analisar que fase de desenvolvimento a sociedade atingiu, e suas perspectivas, quais são suas novas exigências impostas à educação e como a escola pode contribuir para refletir cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais têm como princípios básicos a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Podemos elencar como princípios pedagógicos para orientar o ensino-aprendizagem nesta instituição de ensino:

- O foco no desenvolvimento de competências;
- Leitura crítica da realidade
- Inclusão construtiva da sociedade



- A aprendizagem como processo de construção coletiva
- Respeito à diversidade e promoção da inclusão
- Contextualização do ensino-aprendizagem
- Problematização do conhecimento
- Valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber.

Podemos continuar incluindo nesta proposta a introdução de novas disciplinas da parte diversificada onde possibilitará que a metodologia de trabalho em projetos sejam bem assimiladas pelos profissionais da educação, uma vez que passaria a ser incluída na prática cotidiana do ensino aprendizagem e não apenas desenvolvida em atividades extracurriculares e de caráter especial.

Os projetos desenvolvidos servem como meio de contextualizar e integrar conhecimentos desenvolvidos no currículo de Base Nacional Comum, orientando-os para o diagnóstico de problemas e intervenções na realidade, com o objetivo de oferecer produtos e/ou serviços à comunidade para a melhoria de sua qualidade de vida.

## PLANO DE ATIVIDADE

### a) Prioridades

Partindo do pressuposto em que a educação é o bem maior que uma geração pode passar a outra, é que urge a necessidade da união de direção, professores e família para aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, repensando e avaliando a nossa prática pedagógica para a partir daí produzir um processo com qualidade para que a nossa escola cumpram seu real papel que é a construção de indivíduos com visão mais ampla, mais consciente e mais críticos.

Sabe-se que a educação não ocorre somente na escola, mas ela é a instância erigida pela comunidade para a instrução de novas sociedades, considerando o desenvolvimento global do indivíduo, relacionando aspectos afetivos e éticos.

Decorre daí que o Colégio Estadual Uyara Portugal faz parte deste contexto, diagnosticamente através de alguns aspectos de natureza pedagógica que:

- ✓ A escola precisa urgentemente de um auditório para atender às necessidades de eventos culturais, assim como palestras, reuniões e outros..
- ✓ A escola precisa ampliar seu espaço físico, pois necessita uma sala de coordenação, uma sala maior dos professores, uma sala de vice-direção mais ampla e uma secretaria que atenda as exigências da escola.

Após este diagnóstico, foram realizadas discussões e registradas as propostas de trabalho que serão desenvolvidas com o objetivo de minimizar as dificuldades detectadas.

A nossa proposta está lançada, através desse projeto que vai direcionar as ações da nossa escola.

Todo profissional e, em particular o professor necessita de um constante aprimoramento para estar em interação com os avanços na área de educação e no que diz respeito à área que leciona. A escola cumprindo o seu papel transformador, num trabalho constante junto à sociedade, deve oferecer a formação de docentes para que a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino sejam cada vez melhor.

### **Sugestões de propostas de formação continuada do professor:**

- 1- Curso de capacitação para professores de Língua Portuguesa/ Literatura e Redação.

**Objetivo:** Aperfeiçoar o quadro docente a fim de despertar no corpo discente interesse e gosto pela aquisição do conhecimento, além de promover as habilidades e competências necessárias para um bom desempenho nas disciplinas língua portuguesa, redação e literatura.

**Justificativa:** Diante das dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa, redação e literatura em ministrar conteúdos de forma agradável e que façam uma inter-relação com a realidade e vida prática do aluno (relacionar conteúdo e utilidade prática). Os professores das disciplinas necessitam de cursos de aperfeiçoamento voltados para essas dificuldades.

**Cursos necessários:** Sugerimos alguns cursos que podem nos possibilitar uma melhor didática e metodologia facilitando assim o processo ensino-aprendizagem:

- ✓ Nova metodologia da língua portuguesa/literatura e redação
- ✓ Nova didática da língua portuguesa/literatura e redação
- ✓ Práticas de língua portuguesa/literatura e redação
- ✓ A correção da redação
- ✓ Texto e contexto
- ✓ Estratégias de leitura (semiótica)
- ✓ A importância da gramática normativa
- ✓ Aplicação da gramática normativa
- ✓ A língua portuguesa e a interdisciplinaridade
- ✓ Estudo e elaboração de projeto pedagógico

Contaremos com o apoio do Projeto Gestar na Escola.

2- Curso de capacitação para professores da área de exatas

**Objetivo:** Aprimorar a ação pedagógica do professor criando novos caminhos para melhorar o processo de aprendizagem.

**Justificativa:** A constante e crescente preocupação com os problemas encontrados na área de exatas tem levado professores em busca de novos caminhos que delineiam uma nova prática pedagógica, através dos cursos de formação continuada.

**Cursos necessários:**

- ✓ Capacitação para estudo e aplicação do currículo na rede
- ✓ Explorando pensamento algébrico
- ✓ Oficina de projetos
- ✓ O lúdico X conteúdo
- ✓ Softwares que auxiliam o ensino de ciências exatas
- ✓ Oficinas didáticas de interação Meio-ambiente e proposta curricular
- ✓ Técnicas para a construção de laboratórios didáticos

Buscaremos apoio na UEFS e o Projeto Gestar na Escola

3- Curso de capacitação para professores da área de ciências humanas

**Objetivo:** Instrumentalizar os professores com conhecimentos específicos de duas áreas para promover um ensino-aprendizagem sob a perspectiva sócio-interacionista.

**Justificativa:** Oportunizar aos professores um trabalho em conjunto que envolva a interdisciplinaridade e as relações interpessoais no âmbito escolar.

**Cursos necessários:**

- ✓ Novas perspectivas na área da geografia
- ✓ Estudos sobre os espaços geográficos
- ✓ Como estudar a história de forma atrativa?
- ✓ Estudos filosóficos e sociológicos

**b) Objetivos**

Preparar para a transformação social estimulando as capacidades intelectuais, as atitudes e os comportamentos críticos que produzem bens materiais e culturais potencializados a relação com a natureza e com a sociedade.

(...)

Oferecer ao educando preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam o aprimoramento profissional que permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo.

A Lei 11.788/08 estabelece normas e encaminhamento sobre o estágio como uma etapa fundamental para a preparação de educandos no trabalho produtivo.

Em virtude desse decreto ter sido sancionado em 25 de setembro de 2008, percebe-se a necessidade de uma alteração em nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), no sentido de explicitar em suas metas e objetivos, em texto complementar que garanta a inserção desse educando nos programas de estágios, reforçando, assim, a integração da Empresa e a Escola.

**c) Metas**

- Promover parcerias entre instituições públicas e empresas privadas, com intuito de inserir o jovem educando no mercado de trabalho através das propostas de estágios.

Bases para o Programa de Estágio de Ensino Médio

As atividades de Estágio devem oferecer e consolidar os objetivos do Ensino Médio, constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que está baseado no domínio de competências e habilidades, nas áreas a saber:

<b>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:</b> Propiciar	<b>Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:</b>	<b>Ciências Humanas e suas Tecnologias:</b>
---	---	---

<p>experiências que promovam a compreensão e o uso dos sistemas simbólicos, das diferentes linguagens verbais, corporais, sonoras, etc., permitindo que o estudante utilize-se da linguagem como meio de expressão, informação e comunicação, envolvendo a língua portuguesa, a língua estrangeira, a informática, entre outras (Língua Portuguesa, Literatura, Arte e Educação Física).</p>	<p>Propiciar experiências que promovam a apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos, a aprendizagem de concepções científicas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas, aproximando o estudante da investigação científica e tecnológica. Também devem propiciar a compreensão de que a Matemática é uma linguagem que busca dar conta de aspectos do real e que é um instrumento formal de expressão e comunicação de diversas áreas (Matemática, Física, Química e Biologia).</p>	<p>Propiciar experiências que promovam a consciência crítica e criativa da extensão da cidadania, o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência crítica e social, permitindo que o estudante entenda a sociedade em que convive, para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, seus processos de sociabilidade humana no âmbito coletivo, para que construa a si próprio como agente social, que interage com a sociedade (História e Geografia).</p>
<p><b>A contextualização retira o aluno da condição de espectador passivo, ao trazer para a escola experiências pessoais, sociais e culturais. Destacam-se os contextos da atividade profissional e do exercício da cidadania, mas outros como os da saúde, o do ambiente natural. O do meio cultural e o da vida urbana ou rural, são também importantes.</b></p>		

## CALENDÁRIO ESCOLAR

A nossa escola tem se empenhado no cumprimento das determinações da SEC para cada ano letivo, bem como do cumprimento de horários das ACs e atividades a serem desenvolvidas.

### **Ações para cumprimento de metas:**

1. Enriquecer o acervo bibliográfico da Unidade Escolar.
  - ✓ Comparar e conseguir mais livros para a biblioteca;
  - ✓ Campanhas locais para angariar livros; doação de editoras; e compras com licitação.
2. Promover integração entre escola e comunidade proporcionando novas formas de aprendizagem
  - ✓ Feira de Cultura
  - ✓ Saúde na Escola
  - ✓ Família na Escola
  - ✓ Palestras Temáticas
  - ✓ Gincana
3. Contribuir para o desenvolvimento da interdisciplinaridade:
  - ✓ Planejamento Coletivo
  - ✓ Realização de conselhos de classe por unidade
  - ✓ Realização de Projetos
  - ✓ Olimpíadas de Matemática
  - ✓ Feiras de Ciências
  - ✓ Capacitação Docente
4. Capacitação para utilização de recursos de tecnologia e comunicação
  - Otimização de oficinas de leitura
  - Utilização de biblioteca
  - Aquisição de recursos tecnológicos e de comunicação
  - Otimização da sala de vídeo e laboratório de informática
5. Criação de uma Associação ----- e de um grupo de trabalho
  - ✓ Mobilização da comunidade escolar.
6. Criar um ambiente adequado e agradável para a prática da leitura, incentivando esse hábito.

- ✓ Equipar a biblioteca, selecionar materiais e atividades diversas que estimulem os hábitos da leitura, além de escalar um bibliotecário.

- ✓ Incentivar a confecção de jornais escolares, murais, o intercâmbio de correspondência, a criação de um horário de leitura da elaboração de um dicionário regional.

- ✓ Na própria escola

7. Adotar uma prática diagnóstica contínua e diária possibilitando assim o crescimento intelectual do aluno e melhorando no trabalho do professor.

- ✓ Conscientizar o alunado dessa mudança de avaliação que será feita mediante a observação e anotação dos avanços e dificuldades que ainda apresentam.

- ✓ Inicialmente deverá ser feito um trabalho de conscientização com os alunos e pais a respeito desta mudança. Cada aluno terá uma ficha individual, em que será feita anotação diária sobre o rendimento não satisfatório, será feita uma reprogramação geral das atividades.

- ✓ Com pais, alunos, professores e gestores da escola.

- ✓ Material visual: Gráficos, estatísticas, etc.; Fichas individuais.

- ✓ Durante todo o ano letivo.

8. Habilitar o professor para o uso de uma nova metodologia.

- ✓ Solicitar da SEC cursos de capacitação. Reorganizar o horário do AC, utilizando-o para planejamento, seção de estudo, troca de experiência. Ano letivo e durante o horário de AC.

- ✓ Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio

- ✓ Através de seminários, oficina, encontros pedagógicos e reuniões.

- ✓ Com pedagogos, psicopedagogos, professores habilitados e coordenadores.

- ✓ Papel, caneta, lápis, data show, TV, vídeo, aparelho de som. Livros que abordem temas sobre educação, parâmetros curriculares nacionais.

## PLANO DE AÇÃO

- a) Envolver os pais nas atividades realizadas na escola;
- Promover gincanas culturais e esportivas;
  - Realizar palestras envolvendo os temas: drogas, DST, segurança, doenças epidemiológicas;
  - Projetos de ensino envolvendo os pais;
  - Realizar exposições das atividades realizadas com os alunos, em reuniões e nos conselhos de classe.
- b) Incentivar o resgate dos valores morais;
- Trabalhar com filmes e músicas que desperte o respeito mútuo;
  - Promover trabalhos de campo, que evidencie as consequências de atitudes indisciplinadas e/ou infracionárias;
  - Solicitar junto a DIREC apoio para a conclusão das ações;
  - Convidar pessoas da comunidade para dar depoimento e testemunho de vida.
- c) Elevar a qualidade do ensino aprendizagem;
- Realizar projetos envolvendo as datas cívicas e comemorativas, com temas dos acontecimentos emergenciais conforme a necessidade do momento;
  - Solicitar apoio a DIREC em cursos e oficinas pedagógicas para aprimoramento e capacitação ao corpo docente;
  - Promover gincanas na área de matemática;
  - Participar de programas direcionados pelo MEC;
  - Promover grupos de estudo com o corpo docente;
  - Envolver professores e alunos em atividades culturais extra às atividades de rotina escolar;
  - Realizar diagnóstico e análises de dados do desempenho acadêmico;
  - Promover projetos de leitura, escrita e cálculos;
  - Solicitar junto a DIREC, curso de aprimoramento no atendimento aos alunos com necessidades especiais;
- d) Aplicar corretamente o sistema de avaliação;
- Informar os pais ou responsáveis, o método de avaliação que será aplicado em cada bimestre;
  - Recuperação paralela;
  - Realizar o Conselho de Classe ao final de cada bimestre.
- e) Trabalhar com toda a comunidade escolar conceitos de respeito, disciplina, responsabilidade, ética e cidadania, amor ao próximo e outros;



- Abordar temas transversais;
  - Promover momentos de reflexão e palestras educativas que possam contribuir com a conscientização da comunidade escolar;
  - Aplicar dinâmicas de grupo;
  - Utilizar vídeos;
  - Desenvolver projetos relacionados à ética, disciplina, responsabilidade e respeito mútuo;
  - Trabalhar com os alunos os símbolos nacionais com momentos para cantar o Hino Nacional e hastear o Pavilhão Nacional
- f) Promover eventos educativos e recreativos;
- Promoção de eventos educativos por ocasião de datas cívicas e comemorativas relacionados ao: Meio Ambiente, Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Folclore, Dia do Estudante, Independência do Brasil, Dia das Crianças, Aniversário de Feira de Santana, Dia da Consciência Negra, Dia dos Professores, Natal; através de: Teatros, Excursões Culturais, Gincanas, Olimpíadas, Feira Cultural, Mostra Científica e folclórica, Comemorações e Exposições de trabalhos em todas as áreas do conhecimento.
- g) Projetos que serão desenvolvidos na escola;
- Projeto: Rio Jacuípe
    - conscientizar a comunidade escolar e local para a necessidade da sua recuperação e preservação;
  - Projeto: Aniversário da Cidade
    - Desenvolver o espírito cívico (cidadania);
    - Estimular o interesse pela história da cidade;
    - Perceber as mudanças ocorridas na cidade através dos tempos;
    - Reconhecer os espaços físicos e limites de sua cidade;
    - Representar espaços físico através de mapas e maquetes;
    - Desenvolver a criação e a criatividade.
  - Projeto: Meio Ambiente
    - Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia;
  - Projeto: Festa Junina
    - Distinguir as diferenças dos costumes das festas juninas no Brasil e no mundo;
    - Resgate a memória desta festa;
    - Valorizar as tradições folclóricas;

- Desenvolver o gosto pelas poesias e músicas;
- Incentivar o gosto da música junina;
- Projeto: Folclore
  - Resgatar as tradições brasileiras relacionadas ao nosso Folclore;
  - Repassar valores culturais;
  - Estimular o ritmo;
- Projeto: Criança
  - Conhecer e comparar brinquedos e brincadeiras de crianças do campo e da cidade;
  - Valorizar a criança e sua cultura;
  - Estimular a autoestima;
  - Evidenciar direitos e deveres da criança;
  - Estimular a comemoração do “Dia das Crianças”;
- Projeto: Consciência Negra
  - Valorização da cultura, valores e identidade;
  - Respeito às diferenças;
- Projeto: Bullying
  - Promover um ambiente saudável e de respeito entre todos da comunidade escolar;
- Projeto: Professor
  - Conscientizar e valorizar o profissional da Educação;
  - Ética, Cidadania;
- Projeto: Natal em Família;
  - Promover o resgate dos valores e hábitos da vida em família para uma sociedade mais justa;
  - Sensibilizar nos alunos a solidariedade, promovendo um momento de reflexão para a cidadania;
- h) Conselho de Classe;
- Cumprimento das normas estabelecidas pelo Conselho Municipal da Educação observando a realidade da Unidade de Ensino. De acordo com a Resolução 194/05.
  - i) Educação Inclusiva;
- Promover palestras com os profissionais da educação para estudo e abordagem de temas relacionados à Educação Inclusiva.
- Realizar momentos de estudo juntamente com a família, equipe da escola e profissionais especializados para o envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem.

- Momentos de estudo para a discussão das ações em conjunto para melhorar envolvimento com os alunos inclusos.

## REFERÊNCIA

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **PCN: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN: Ensino Médio: Bases legais/MEC**. Brasília:MEC/SEF, 1999.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. **Conselho de Classe e avaliação**. Campinas: Papirus. Ano?
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática**. Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola, lembrando conceitos e prática**. Salvador: Halabares, 2003.
- MONROE, Paul. **História da Educação**, Companhia Editora Nacional. (Estado/ ano?)
- PERRENOUD, Philippe. **10 Competências para ensinar**. Porto Alegre: Art méd – Bookman, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2001.
- VVAA. **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003.
- Lei nº 9394 de 20/12/96 (LDB) {Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional} Site?
- Parecer CEB nº 15/98 {Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio} Site?
- Resolução CEB nº 3/98 {Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio} Site?
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio Conteúdo utilizado/Site?
- Parâmetros Curriculares Nacionais Site?
- Revista: Nova Escola. **Grandes Pensadores**. Edição Especial. Editora Abril. Ano?

- Revista Nova Escola. **Gestão Escolar.**  
<[HTTP://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/diretor/papel-diretor-423393.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/diretor/papel-diretor-423393.shtml)>  
Acesso em 01/07/2011.
- Avaliação do ensino/aprendizagem: **Um discurso político desvinculado da realidade do educando.** <[HTTP://meuartigo.brasilecola.com/educacao/avaliacao-ensino-aprendizagem-um-discurso-politico-.htm](http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/avaliacao-ensino-aprendizagem-um-discurso-politico-.htm)>