

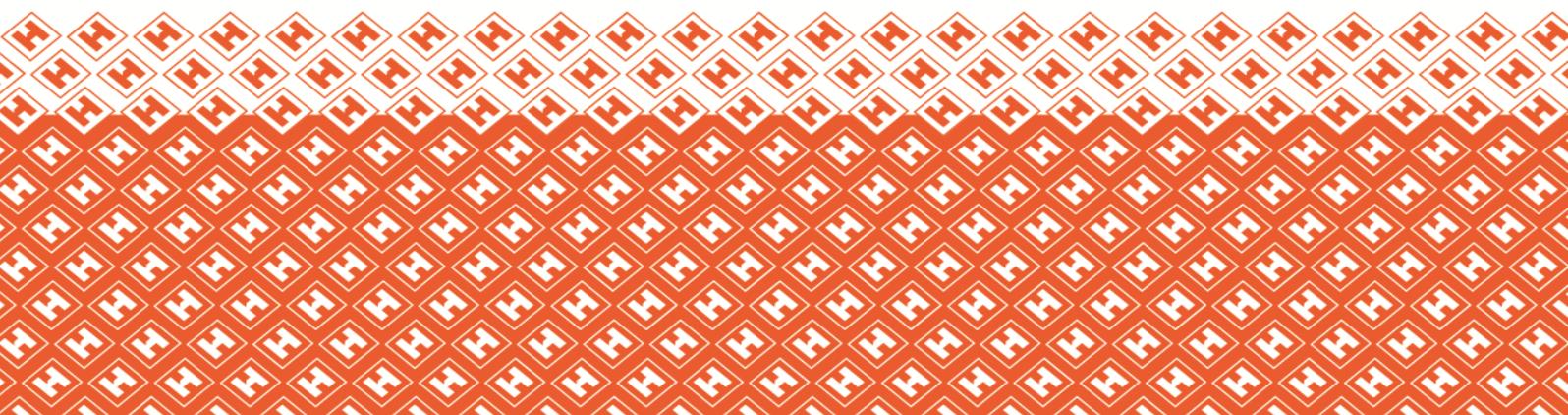


SILVANA REIS DA SILVA CERQUEIRA

**Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Agosto / 2020



SILVANA REIS DA SILVA CERQUEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:  
SABERES E PRÁTICAS COM A LEI 10.639/03, NO COLÉGIO  
ESTADUAL ABELARDO MOREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade do Estado da Bahia - Campus I, Salvador, para obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sara Oliveira Farias

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sara Oliveira Farias  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (Co-  
Orientadora)  
Universidade do Estado da Bahia

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Carvalho dos Santos  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, aos meus ancestrais, e a todos e todas que me apoiaram nesta difícil, porém enriquecedora trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus primeiramente por ter me permitido vivenciar mais essa experiência, e a todas as pessoas que colaboram com o meu percurso de formação.

Aos meus pais João e Margarida, pela educação, amor e cuidado. Ao meu esposo Djalma, pela compreensão e paciência ao longo dessa trajetória. As minhas incríveis filhas Heloísa e Isadora, pela torcida, cooperação e apoio técnico, sem vocês essa conquista não seria possível.

Agradeço a minha orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sara Oliveira Farias, pela confiança depositada em mim enquanto pesquisadora em formação, pelas leituras atentas ao meu trabalho e profissionalismo.

À minha coorientadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiana Lyrio Ximenes, pelo acolhimento desde o início, pela partilha de experiências e as valiosas orientações no decorrer deste trabalho.

À professora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Carvalho dos Santos, por fazer parte das minhas bancas de Qualificação e Defesa, e pelas contribuições a esta pesquisa.

Agradeço as colaboradoras desta pesquisa, professoras Vera Lúcia Reis de Almeida Oliveira e Flávia Sampaio Reis da Silva, pela parceria na docência e aceite em participar deste trabalho.

Aos estudantes, gestores(as), professores(as) e funcionários do Colégio Estadual Abelardo Moreira, sou grata pelo apoio, troca de experiências e contribuição para o meu desenvolvimento profissional.

Aos(as) meus colegas de turma, melhor parte do Mestrado! Obrigada pelo carinho, apoio e amizade em todas as horas, contribuindo para que esta jornada se tornasse possível e menos árdua. Agradeço imensamente a todos e todas! Vocês são seres humanos incríveis e muito especiais.

À Katia pela amizade, troca de experiências e imensurável apoio sempre, reencontrá-la foi mais um dos presentes do Mestrado.

À Universidade do Estado da Bahia, por me abrir suas portas, mais uma vez, desta vez na capital, me sinto em casa entre vocês.

Ao Programa de Mestrado em Ensino de História – Profhistória, por me ajudar a compreender a prática docente, enquanto campo de pesquisa a ser valorizado e explorado.

## RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada com professoras de História, do Ensino Médio, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, em Mairi – BA, com o objetivo investigar as implicações provocadas pela inserção da Lei 10.639/03, nos saberes e práticas docentes, desenvolvidos no âmbito do ensino de História escolar. No decorrer da investigação utilizamos a narrativa como suporte teórico e metodológico, para analisar os atravessamentos provocados pela Lei, na formação das professoras, nos seus fazeres e no currículo escolar. Os dados foram obtidos através do relato da minha experiência docente, questionário semiestruturado aplicado as colaboradoras, projetos de ensino e atividades pedagógicas. A análise destes elementos constatou a mobilização de saberes docentes, em torno da inserção de narrativas voltadas a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana no saber histórico escolar. No curso da pesquisa, a identificação da emergência de saberes próprios da cultura escolar, nos conduziu a produzir como dimensão propositiva, um Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. As reflexões apresentadas neste material, nos levam a conclusão de que ensinar História com base nas Diretrizes da Lei, exige, dos docentes, ultrapassar concepções tradicionais de ensino e saberes. Construir uma história antirracista, no espaço escolar, requer adotar um caminho epistemológico, pautado na autonomia dos estudantes e na compreensão das suas experiências históricas, a partir da ruptura com padrões etnocêntricos de conhecimento.

**Palavras chave:** Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; Cultura afro-brasileira; Lei 10.639/03.

## **ABSTRACT**

This text is the result of a research carried out with history teachers, from high school, from Colégio Estadual Abelardo Moreira, in Mairi - BA, with the objective of investigating the implications caused by the insertion of Law 10.639/03, in the knowledge and practices of teachers, developed in the context of school history teaching. During the investigation we used the narrative as a theoretical and methodological support, to analyze the crossings caused by the Law, in the training of teachers, in their actions, and in the school curriculum. The data were obtained through the report of my teaching experience, semi-structured questionnaire applied to collaborators, teaching projects, and pedagogical activities. The analysis of these elements found the mobilization of teaching knowledge, around the insertion of narratives aimed at valuing Afro-Brazilian and African history and culture, in school historical knowledge. In the course of the research, the identification of the emergence of knowledge specific to school culture, led us to produce, as a propositional dimension, a Digital Portfolio of Experiences with Teaching Afro-Brazilian History and Culture. The reflections presented in this material, lead us to the conclusion that teaching History based on the Guidelines of the Law, requires teachers to overcome traditional conceptions of teaching and knowledge. Building an anti-racist history in the school space requires an epistemological path, based on the students' autonomy, and in the understanding of their historical experiences, from the rupture with the ethnocentric conception of knowledge.

**Keywords:** History teaching; Knowledge and practices in the school space; Afro-Brazilian culture; Law 10.639 / 03.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1- Fotografia Colégio Estadual Abelardo Moreira

FIGURA 2- Fotografia município de Mairi

FIGURA 3- Mapa de Mairi

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

CEAM – Colégio Estadual Abelardo Moreira

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIREC – Diretoria Regional de Educação

FACE – Faculdade de Ciências Educacionais

FACEI – Faculdade Albert Einstein

IAT – Instituto Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e simpatizantes

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PSEs – Projetos Socioeducativos

REDA – Regime de Direito Administrativo

SGE – Sistema de Gestão Escolar

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNINTER – Centro Universitário Internacional

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Portfólio digital de experiências com ensino de história e cultura afro-brasileira

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	SABER ESCOLAR, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO EM HISTÓRIA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA .....	19
	2.1 Ensino de História, currículo, saber escolar Lei 10.639/03 e formação: Implicações na prática .....	23
	2.2 A Lei 10.639/03, inserção no contexto escolar .....	31
3	ENSINO DE HISTÓRIA E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA .....	37
	3.1 Percurso da pesquisa: Caminhos percorridos.....	38
	3.2 O <i>Lócus</i> .....	41
	3.3 Lei 10.639/03 e ensino de história no contexto do Colégio Estadual Abelardo Moreira.....	48
	3.4 Professores de história, saber histórico escolar e práticas mobilizadas no contexto da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira.....	54
4	DIMENSÃO PROPOSITIVA: PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, NO COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA.....	68
	4.1 Projeto Heranças Africanas: Ensino de História, saber escolar, metodologia de projetos e cultura afro-brasileira: Que História é essa? .....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS .....	105
	APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....	110
	.....	112
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AS PROFESSORAS.....	113
	ANEXO 1 – PROJETO SÓCIOEDUCATIVO .....	117
	ANEXO 2 – PROJETO HERANÇAS AFRICANAS .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de História nas últimas décadas tem se debruçando sobre novos enfoques teóricos e epistemológicos, questionando a perspectiva eurocêntrica unilateral dos currículos e abrindo espaço para a abordagem a respeito da Diversidade Étnico-Racial no currículo. No Brasil, o acolhimento das discussões voltadas a inclusão dos grupos raciais historicamente marginalizados no acesso aos direitos sociais, como negros e indígenas, chega aos meios acadêmicos e as instâncias de decisão política, a partir da luta política encabeçada pelos movimentos sociais na busca pelos seus direitos. Em que se destacam o movimento negro, indígena e feminista. Comprometidos com a superação do racismo, as exigências desses grupos por reparação às desigualdades econômicas e sociais vivenciadas historicamente, foram incorporadas as demandas em prol de uma escola, e de um currículo que insiram a diversidade racial (GOMES, 2013).

A ascensão em torno das reivindicações, dos grupos historicamente excluídos no acesso aos direitos sociais, acentuou-se sobretudo a partir do início do século XXI, com a chegada de representantes de partidos de esquerda ao Governo. Esta gestão, permitiu as discussões a respeito de políticas de inclusão social, de grupos minoritários, possibilitando a projeção da construção de uma nova Política Pública Educacional.

Neste cenário, as ações em resposta as demandas dos grupos afrodescendentes, deslocaram-se dos movimentos sociais e dos debates acadêmicos e alcançaram o plano burocrático, alterando a Legislação Educacional. Na medida que, a abertura para as políticas de ação afirmativa<sup>1</sup> na educação, se ampliaram consideravelmente com a promulgação em janeiro de 2003 da Lei 10.639/03<sup>2</sup>. A qual determinou a obrigatoriedade da inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo das escolas de Educação Básica, e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004.

---

<sup>1</sup> As políticas de ação afirmativa têm por objetivo central a correção de desigualdades, construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão (GOMES, 2013, p. 79).

<sup>2</sup> BRASIL. Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Considerada um marco na luta pela superação das desigualdades raciais na educação brasileira, a promulgação da Lei 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação<sup>3</sup>, determinando a obrigatoriedade de mudanças curriculares voltadas para uma educação antirracista. De modo que, o paradigma proposto nas suas diretrizes, orientam o desenvolvimento de práticas de ensino, pautadas no reconhecimento da diversidade racial e no resgate da herança cultural dos negros na formação da sociedade brasileira.

A implementação desta legislação e de suas respectivas diretrizes, vem somar a luta do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais comprometidos com a luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos, partilham da concepção de que a escola é uma das instituições responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros, e por uma educação que tenha respeito a diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2013, p. 69).

No ensino de História, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (2004), levaram os professores deste componente, a repensar os referenciais epistemológicos que se assentam a história escolar e também as suas metodologias. Orientando estes docentes, no desenvolvimento de abordagens historiográficas e pedagogias de combate ao racismo, que caminham no sentido da valorização da história e a cultura dos afro-brasileiros (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124).

Inserida em tal contexto, enquanto professora de História, atuando há quatorze anos na Educação Básica, da Rede Pública Estadual, de Mairi – BA, na contramão de uma formação educacional básica e acadêmica “eurocêntrica”, a instituição da Lei 10.639/03, trouxe para minha prática docente, a necessidade de pesquisa e formação, no sentido de repensar a abordagem sobre a diversidade racial e cultural negra nos saberes ensinados.

Esta dissertação traz como objeto de estudo as implicações da Lei 10.639/03, no fazer docente de professores de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, em Mairi – BA. Considerando a mobilização pedagógica realizada por

---

<sup>3</sup> BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.

professores(as) desta disciplina, na perspectiva de inclusão de novas narrativas no saber escolar, voltados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, em atendimento às orientações desta Lei.

As problemáticas relacionadas a temática racial, me acompanharam da educação básica, até me tornar professora, inicialmente de Ensino Fundamental I, em 1997, com a conclusão do curso de Magistério de I Grau. E, posteriormente, com a conclusão da Licenciatura em História em 2006, professora de História, no Ensino Médio. Ao longo desta trajetória, os atravessamentos dos marcadores sociais de raça, classe e gênero sempre estiveram presentes. No entanto, o reconhecimento das questões ligadas ao racismo estrutural só começa a ocorrer de forma gradual, ao me tornar estudante do curso de Licenciatura em História, na UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, em 2001.

O contexto em que ingressei na Universidade, foi acompanhado dos debates no meio acadêmico, acerca da inclusão da diversidade étnico-racial, nos currículos escolares de Educação Básica. Acompanhando essa mobilização, iniciaram-se na UNEB, as discussões sobre a reforma curricular, do curso de Licenciatura em História. Havia, neste período, muitas críticas em relação a organização curricular, do curso de Licenciatura em História, devido a conservação de uma estrutura eurocêntrica, que invisibilizava a história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, mesmo diante dos problemas identificados em relação ao currículo de formação, a grade curricular da turma que ingressei (2001.1), não sofreu mudanças substanciais, apenas sutis adequações a reforma curricular. De tal modo, concluí a formação em Licenciatura em História, carente de estudos e discussões acerca do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

A lacuna formativa em relação a questão racial, tornou-se mais evidente em minha experiência docente com a admissão, através de concurso público, como professora de História do Ensino Médio, em 2007, no Colégio Estadual Abelardo Moreira, em Mairi. O contato com o universo estudantil do Ensino Médio, colocava a prova o discurso eurocêntrico da História, aprendido na Universidade, evidenciando que o mesmo, não se adequava aos marcadores sociais que atravessavam aqueles(as) alunos(as).

Aos poucos, fui percebendo através do contato com a diversidade de estudantes, a necessidade de pensar uma história que abrigue a diferença e que viabilize o contato com memórias, narrativas e histórias outras. Era necessário

constante formação para encarar a sala de aula e contribuir com uma educação que possibilite ouvir a voz e dialogar com aqueles sujeitos. Objetivando preencher essa lacuna, iniciei, em 2009, o curso de extensão para formação docente, em Educação para as Relações Étnico-raciais denominado Yrê Ayó, oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira, com carga horária de 120 horas.

Esta formação foi o pontapé inicial para refletir sobre as relações raciais na escola, sob a perspectiva da Lei 10.639/03. De modo que, as questões apresentadas nesta formação, provocaram a minha percepção sobre a questão racial na escola, enquanto um ato político. E assim, diante das inquietações reveladas, procurando ampliar meus estudos e pesquisas, decidi realizar uma especialização em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (UNINTER), a qual conclui em 2011.

A formação desenvolvida no âmbito da especialização, ampliou meu horizonte de perspectivas em relação a questão racial, na medida que, a pesquisa desenvolvida analisava a exclusão da memória dos negros na história local vinculada nas escolas. Os resultados apontavam a necessidade de apresentar “outras” histórias e memórias, desvinculadas da narrativa oficial, que valorizassem a ancestralidade negra, sua história e memórias.

Diante da realidade diagnosticada, no intuito de atender aos dispositivos da nova legislação, busquei, junto a um grupo de professores do Colégio Estadual Abelardo Moreira, desenvolver um projeto de ensino, voltado a ações e atividades de estímulo ao conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, a medida que aprofundávamos o trabalho pedagógico, de inserção dos saberes voltados a abordagem da diversidade étnico-racial afro-brasileira, percebíamos o quão sensível era o tratamento dessas questões no ambiente escolar. Posto que, era nítida a dificuldade de muitos professores em inserir um tratamento não essencialista em relação a temática racial, nas suas práticas pedagógicas. Muitos(as) estudantes também, devido a uma formação deficiente na inclusão do tratamento destas questões, chegam às séries finais do ensino médio com dificuldades de compreensão de aspectos da história e da cultura afro-brasileira, que são essenciais para a educação das relações étnico-raciais.

A escola, por reproduzir os valores da sociedade que estamos inseridos, é, muitas vezes, o local onde o racismo se apresenta. A educação escolar é portanto, fundamental no processo de desconstrução da cultura eurocêntrica, pois ao interagir

com diferentes grupos, sujeitos e instituições, ela mobiliza a sociedade para transformar-se e também se transforma. Assim, percebemos que a escola ocupa lugar estratégico, na mediação das relações entre a sociedade, a educação, o Estado, a cultura e a cidadania, tendo em vista que ela articula as necessidades individuais dos sujeitos às demandas da sociedade contemporânea (FONSECA, 2011, p. 101).

Contribuindo para o avanço dos estudos relacionados problemáticas apresentadas anteriormente, a recente oportunidade de continuar consolidando minha formação no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2018), possibilitou-me pesquisar as implicações da Lei 10.639/03, no ensino de História, no Colégio Estadual Abelardo Moreira. De modo que, a opção pela linha de pesquisa 1- “Saberes históricos no espaço escolar”, busca contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da História, tendo o espaço escolar como lócus de pesquisa.

O Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, é um curso de pós-graduação *strictu sensu*, oferecido em Rede, sob coordenação Geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que conta com a adesão de várias Universidades em todo o Brasil, desde o ano 2014. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, é uma das instituições parceiras, tendo aderido ao Programa em 2016. O curso tem por objetivo a construção e reformulação de conhecimento acerca do ensino de História para o exercício da prática docente e formação do professor da educação básica (PROFHISTÓRIA, UNEB, 2019).

Neste sentido, o Mestrado Profissional tem como proposta além da construção de conhecimento, através da pesquisa sobre a prática do professor da Educação Básica por meio da produção de uma dissertação, a apresentação de uma proposta de intervenção. Esta dimensão propositiva pode ser apresentada em formato de produto pedagógico, material didático, entre outras propostas (PROFHISTÓRIA, UNEB, 2019).

Ao ingressar no Mestrado em Ensino de História – Profhistória, em 2018, não tinha ideia sobre como seria desenvolvida a minha pesquisa. Entretanto, no decorrer do curso, tornou-se evidente que esta formação, tem por objetivo desenvolver, no Ensino de História, proposições práticas, que possam intervir no seu ensino dentro do espaço escolar. Neste sentido, embora não tivesse um projeto definido, ao

pensar a minha prática, como tema e problema de estudo, não enxergava outro objeto de pesquisa que não fosse a questão racial no espaço escolar, e especificamente no ensino de História.

No início da formação, ao decidir pesquisar sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Ensino de História, persistia em direcionar o foco da investigação aos desafios e dilemas enfrentados pelos docentes deste componente, na implementação da Lei. Entretanto, a medida que avançava os estudos sobre a questão racial no ensino de História, sob o viés da categoria saber escolar, e nas orientações das diretrizes, fui percebendo o caminho inverso para a problematização da minha pesquisa. Uma vez que, as possibilidades desenvolvidas no fazer docente em relação a temática racial eram inúmeras, evidenciando que as suas implicações na narrativa histórica escolar, eram o meu objeto de estudo, e não as lacunas do processo de ensino/aprendizagem. De tal modo, compreendi que a problematização da minha pesquisa estava no meu próprio fazer docente, em relação aos saberes desenvolvidos no espaço escolar, voltados à inserção da diversidade étnico-racial afro-brasileira.

Neste sentido, ao longo desta pesquisa procurei responder as seguintes questões: Como professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, mobilizam saberes e práticas na perspectiva da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana, em atendimento a Lei 10.639/03? E, quais são as implicações da Lei, no ensino de História e no saber histórico escolar, neste *lócus*?

Tais perguntas foram formuladas, buscando atender ao principal objetivo desta pesquisa: analisar as implicações da Lei 10.639/03 no fazer docente, de professores de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira. Dentre os objetivos específicos, elegemos: identificar saberes e práticas docentes desenvolvidas por professores(as) de História, direcionadas ao tratamento da história e da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva de atendimento a Lei 10.639/03; Descrever e analisar saberes escolares mobilizados por professores de História, no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva da Lei 10.639/03.

Na busca de respostas para essas problemáticas, o caminho metodológico inicialmente, pautou-se na revisão bibliográfica de estudiosos que se debruçam sobre o ensino de História, cultura afro-brasileira no ensino de História, educação das relações étnico-raciais, saber escolar e saber docente. Em seguida, com vistas a conhecer e compreender melhor os trabalhos já realizados sobre este estudo, foi

realizada uma pesquisa no banco de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com intuito de produzir uma revisão sistemática.

Neste sentido, foram escolhidos para análise, os trabalhos de Souza (2018), Medeiros (2018), Nazário (2016), Soares (2016), Silva (2013), por serem os que mais se aproximavam do meu objeto de estudo – a história escolar, na perspectiva da Lei 10.639/03. Essas pesquisas revelaram que a educação escolar, e o ensino de História em específico, sofreram implicações após a implementação da Lei 10.639/03, ainda que persistam demandas em relação ao seu cumprimento.

Realizadas as etapas anteriores, buscando investigar as implicações da Lei em nosso fazer docente, desenvolvemos um questionário semiestruturado, que foi aplicado a duas professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, que aceitaram participar da pesquisa. Este instrumento, foi organizado a partir de questões fechadas, de múltipla escolha, e em maior parte perguntas abertas, as quais possibilitam maior abertura para as professoras expressarem suas narrativas. Analisamos também o desenvolvimento do projeto de ensino “Heranças Africanas”, elaborado por professoras de História, desta Unidade Escolar, com vistas a contemplar a Lei 10.639/03. Para isso, foi construído como dimensão propositiva um portfólio com algumas atividades e experiências pedagógicas realizadas no âmbito deste projeto, entre os anos de 2009 a 2018.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, *Saber escolar, ensino de História, formação em História: Implicações na prática*, apresentamos o relato da minha trajetória formativa em relação a perspectiva racial. Ao mesmo tempo que, partindo desta experiência pessoal, discutimos os deslocamentos provocados pela instituição da Lei 10.639/03 na formação de professores(as), no ensino de História e nos saberes escolares.

O segundo capítulo, é voltado à análise de práticas docentes, mobilizadas por professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, visando o atendimento da Lei 10.639/03. Neste sentido, inicialmente fizemos um breve relato acerca do percurso metodológico adotado, do *lócus* de pesquisa e dos sujeitos que o integram, buscando compreender a sua inserção na sociedade local e a relação com a questão racial. Em seguida, apresentamos os primeiros resultados da pesquisa de campo, sobre as implicações da Lei no ensino de História, realizada com a colaboração das docentes, a partir da análise dos questionários.

No terceiro capítulo, elucidamos a dimensão prática desta pesquisa, que consiste em um o Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, desenvolvido a partir das ações realizadas na efetivação do Projeto Heranças Africanas, no Colégio Estadual Abelardo Moreira - Mairi. Este material pedagógico, compartilha saberes construídos no espaço escolar em relação a história e a cultura afro-brasileira, em experiências e atividades pedagógicas desenvolvidas na prática docente, voltadas para o trabalho com a temática racial, na perspectiva da Lei 10.639/03. Ao final do capítulo, analisamos a relação dos saberes escolares apresentados nestas práticas, com as orientações das Diretrizes.

O desenvolvimento deste material pedagógico, visa contribuir para a preservação da história e da memória, dos saberes e experiências desenvolvidos na perspectiva do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar, no Colégio Estadual Abelardo Moreira. E, ao mesmo tempo, provocar uma reflexão, sobre o que já avançamos, e o que ainda permanece como desafio, na educação para as relações étnico-raciais. Além disso, concebemos este material, como uma forma de legar a socialização de nossas experiências práticas, em relação a Lei 10.639/03, a outros professores, estudantes, comunidade e interessados na temática. Assim, reafirmamos nossa opção política por um currículo pautado na inclusão da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Por último, apresento as considerações finais a respeito deste trabalho de pesquisa.

## **2 SABER ESCOLAR, ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO EM HISTÓRIA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA**

A construção dos “saberes escolares”, as intenções em torno da instituição dos currículos, a mobilização das políticas públicas na educação e as implicações destas na formação de professores, são questões de extrema relevância para a educação escolar. Entretanto, a compreensão do alcance desses elementos, na minha prática enquanto professora de História da Educação Básica, somente se tornaram evidentes, a partir da instituição da legislação afirmativa, Lei 10.639/03<sup>4</sup>, da aproximação com os estudos da história e cultura afro-brasileira e africana e do desenvolvimento de práticas de ensino respaldadas nas orientações desta legislação, no espaço escolar.

Em relação ao conhecimento escolar, apesar da experiência na docência há dezoito anos, o reconhecimento e identificação dos saberes ensinados na escola enquanto “um saber com configuração própria e original da cultura escola” (MONTEIRO, 2001, p. 121-142), é uma apropriação recente, que só se torna evidente para mim a partir do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

No mesmo sentido, a análise dos estudos que tomam como base o saber escolar, revela que a consideração do conhecimento escolar como campo de pesquisa é relativamente recente, tendo se acentuado no Brasil apenas nas últimas décadas. Sendo assim, as pesquisas no campo do ensino de História, tem se articulado com a História das disciplinas escolares, proporcionando um novo olhar ao seu ensino na Educação Básica e ao tratamento dos conteúdos escolares.

Neste contexto, a categoria de análise “saber escolar” se destaca a partir da instituição de estudos que investigam a relação entre a escola e a cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001, p. 124). Logo, a história das disciplinas escolares ao destacar a especificidade do saber escolar, se debruça sobre estudos que consideram a cultura escolar como um espaço de criação, mais do que reprodução, considerando que as disciplinas são produzidas no interior da escola em suas relações com a cultura escolar (PINTO, 2014, p. 125).

No tocante a temática racial, o reconhecimento do saber escolar no ensino de História, implica considerar além da cultura escolar e a história desta disciplina, as

---

<sup>4</sup> BRASIL. Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

modificações no currículo para atender a Lei 10.639/03. Visando um novo olhar sobre seu currículo na Educação Básica e ao tratamento dos conteúdos escolares. Neste sentido, a categoria de análise “saber escolar” poderá contribuir para pensar os saberes emergidos da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Na medida que, nessas instituições educativas se cruzam o conhecimento científico e o conhecimento ali produzido, constituindo o ambiente privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado, que deverão ajudá-los a se orientar historicamente com suas vivências temporais. Pois, as representações históricas que os alunos constroem, emergem de determinados processos de vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar (ABUD, 2005, p. 28).

Em minha formação docente inicial, as discussões vinculadas as categorias saber escolar, saber docente, currículo e relações étnico-raciais, foram praticamente ausentes. Essa lacuna está relacionada a permanência da tradição acadêmica vinculada ao tradicionalismo europeu, organizada em torno do quadripartidarismo histórico, modelo francês que divide a trajetória da Humanidade em quatro partes, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, e tem a Europa como mola propulsora. Enfim, um currículo que pensa a história da humanidade a partir da Europa, invisibilizando os estudos relacionados a outras matrizes culturais.

A estrutura da minha formação docente em História, além de uma organização eurocêntrica, atribuía ao ensino um espaço de menor importância, refletidos em uma menor carga horária e na relação desprivilegiada do ensino dentro da Universidade. O papel da escola naquele espaço, atrelado a tradição acadêmica que forma os professores da Educação Básica no Brasil, era a apenas de servir como “laboratório” de reprodução para as pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico e para experimentar modelos produzidos na academia. Desse modo, a atribuição do saber escolar como algo de “segunda” ordem, ou inferior ao conhecimento acadêmico, contribuiu para acirrar preconceitos em relação à educação escolar, com consequências perversas para o desenvolvimento das práticas educacionais (MONTEIRO, 2003, p. 11).

Neste contexto, ainda na graduação iniciei um Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como tema A exclusão e a Segregação Racial nos Espaços de Lazer na Cidade de Mairi, nas Décadas de 60 e 70. Era latente que aquela pesquisa refletia questões relacionadas ao racismo arraigado, histórico e culturalmente na cidade. Entretanto, ainda que as categorias abordadas naquele trabalho,

levantassem a discussão sobre o racismo e as relações raciais no município e na educação, naquele trabalho, a discussão histórica que propunha a respeito dessas questões não incluiu a escola e nem o ensino de História.

No tocante aos estudos em torno das questões raciais, minha pesquisa de graduação, apesar de criticar o racismo estrutural presente na sociedade local, demonstra o descompasso da formação acadêmica no tratamento dessas questões na formação dos alunos de Licenciatura, na medida que não houve direcionamento, nem orientação voltado à discussão do racismo no espaço escolar.

Imersa nesta realidade, eu e muitos colegas, compartilhávamos a angústia e a carência formativa de se tornar em maior proporção “bacharéis”, do que professores de História. O currículo priorizado na minha formação inicial não relacionava a pesquisa acadêmica com o ensino, tendo em vista que, as pesquisas, a didática e a metodologia desenvolvidas na formação de professores na Universidade não dialogavam com a prática escolar. Ainda que, estivesse presente o discurso de afirmação da “indissolubilidade” dos laços entre ensino e pesquisa, e de que “a pesquisa deve servir ao ensino”, é possível analisar que em nossa formação, não fomos instruídos a considerar o espaço escolar como lócus de legitimidade na produção de conhecimento.

Assim, é possível avaliar que a relação entre escola e universidade é dada como via de mão única. Pois a pesquisa que a Universidade se refere, se restringe a pesquisa acadêmica, realizada entre seus muros, e que produz o conhecimento histórico acadêmico, destituído de qualquer relação com os objetivos do ensino da História escolar. Por outro lado, a História a ser ensinada ou aquela que é aprendida pelos alunos não é considerada como um possível objeto de pesquisa (ABUD, 2005, p. 25).

A ausência de consideração do saber escolar enquanto campo de pesquisa revela a internalização de uma concepção disciplinar, respaldada na concepção de escola como exclusivo e simplesmente agente de transmissão de saberes elaborados fora desta (CHERVEL, 1990, p. 182). O ranço dessa concepção escolar ainda se faz presente entre nós, na medida que, muitos docentes ainda não se reconhecem como produtores de conhecimento escolar. Por vezes repassamos essa “ilegitimidade” aos nossos alunos. Essa postura prejudica as experiências de aprendizagem desenvolvidas no ambiente escolar, na medida que, coloca a escola apenas como lugar de reprodução de um modelo de sociedade vinculado a

“racionalidade” do conhecimento, negando a validação de “outras narrativas” no espaço escolar.

Encarados como de natureza acadêmica, em nossa tradição escolar, os saberes históricos, tornaram-se apenas uma “divulgação e difusão em linguagem apropriada à faixa etária dos alunos, do conhecimento produzido nas universidades e outras instituições de pesquisa” (ABUD, 2005, p. 25). Essa visão errônea da história ensinada e do currículo escolar como reprodução de conhecimentos advindos de outro espaço legitimado, no caso, o espaço acadêmico, revela prejuízos ao ensino de História, na medida em que esvaziou o lugar da escola enquanto produtora de saberes, ao ignorar a cultura escolar e a mobilização do saber docente na articulação saberes próprios. Sobre essa concepção de saber escolar, é possível constatar que:

Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, essa concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente do processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos táticos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática (...) (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Os vestígios dessa descaracterização do saber e submissão do conhecimento escolar ainda podem-se sentir na autoestima docente e também nos resquícios do tradicionalismo reprodutivo que persiste nas escolas brasileiras e no ensino de História.

Entretanto, as novas perspectivas no campo do ensino de História, apontam que a compreensão do papel da escola na produção e reestruturação de saberes, – por entender que ela é dotada de uma “dinâmica própria – perpassa conhecimentos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção constitutivos da chamada “cultura escolar”. A escola não se limita a fazer uma seleção entre saberes culturais; ela realiza um trabalho de reorganização, de reestruturação de saberes, uma transposição didática, conforme Chevallard (FONSECA, 2011, p. 34).

Neste sentido, as minhas inquietações sobre as questões que cercam o ensino, o currículo, a diversidade, os saberes e práticas no espaço escolar tornaram-se mais complexas ao concluir o curso de Licenciatura em História e assumir a regência de classe no Ensino Médio, da rede Estadual da Bahia, no ano de 2007. A realidade encontrada na escola, era distante do que teorizei na graduação e da que

vivenciei enquanto estudante secundarista. Portanto, era necessário que eu me desvinculasse daquelas referências, tendo em vista que, o modelo de formação e a didática ofertada no espaço acadêmico, não atendiam as necessidades da docência na Educação Básica.

Ao entrar em contato com a sala de aula, e com o ensino de História escolar, fui percebendo a partir da escolha e desenvolvimento dos conteúdos, atividades didáticas e saberes priorizados no currículo e no planejamento escolar, que a nossa proposta de ensino não condizia com os marcadores históricos e sociais do universo dos nossos alunos. Era preciso me inserir num novo contexto, marcado por trajetórias pessoais diferentes, com jeitos de ser, sentir e agir diversos, abrigando distintas maneiras de ser e estar no mundo, o que resulta no que comumente chamamos de diversidade.

Percebi no contato com a heterogeneidade de estudantes, presentes no espaço escolar, que não podemos ensinar História sem levar em consideração o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois é necessário dialogar com sujeitos, tempos e espaços históricos distintos. Ensinar História exige olhar para o outro em tempos e espaços diversos (SCHIMIDT, CAINELLI, 2009, p. 20). Desse modo, é necessário pensar uma história que dê lugar a diferença, que viabilize o contato com memórias, narrativas e histórias outras (MATTOS; ABREU, 2012). Era necessário constante formação para encarar a sala de aula e contribuir com uma educação que possibilitasse ouvir a voz e dialogar com aqueles sujeitos. E assim, enquanto professora, eu carecia de novos conhecimentos. Portanto, era necessário buscar a formação continuada.

## **2.1 Ensino de História, currículo, saber escolar Lei 10.639/03 e formação: Implicações na prática**

O contato com o ensino de História no espaço escolar, me trouxe experiências e demandas, tanto em relação ao aspecto didático/metodológico, como também em relação às demandas de inclusão da diversidade racial no currículo e as modificações deste em atendimento as mudanças propostas pela Lei 10.639/03. Portanto, os meus desafios enquanto professora em formação eram muitos, tendo em vista a necessidade de “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado”, da história eurocêntrica, para a inserção da diversidade étnico-racial no espaço escolar.

Concomitante com a minha trajetória como estudante de Licenciatura em História, o Governo Federal discutia a elaboração de diretrizes e documentos curriculares que orientassem os professores na sua prática pedagógica voltada para a diversidade histórica e cultural brasileira. Essas discussões resultaram em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.624/96, através da promulgação da Lei 10.639/03, que passou a incluir no currículo oficial da Educação Básica o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

A Lei 10.639/03, ao trazer a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, no currículo escolar da educação básica, possibilitou um novo olhar sobre a temática racial, aproximando o saber escolar do universo dos alunos. Portanto, se antes a história e a cultura dos negros, era algo abreviado nos livros, na formação de professores e na história ensinada nas escolas. A instituição da Lei traz como prerrogativa o desenvolvimento de ações para a educação das relações étnico-raciais, exigindo novas compreensões sobre como os processos de aprender e ensinar têm se constituído entre nós ao longo de mais de quinhentos anos de história de formação da nação (SILVA, 2011, p. 13).

No sentido de orientar o cumprimento aos dispositivos da legislação afirmativa, assegurando o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como a garantia de igual direito às histórias e culturas que compõe a nação brasileira, o Governo Federal instituiu em outubro de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana<sup>5</sup> (BRASIL, MEC, 2004).

As “Diretrizes” trazem para a educação escolar, pela primeira vez, orientações voltadas para a educação das relações raciais e de combate ao racismo. O paradigma proposto nestas orientações curriculares exige dos professores uma nova abordagem curricular, pautada no reconhecimento da diversidade e no resgate da herança cultural dos negros na formação da sociedade brasileira. É um documento que serve de referência na educação brasileira, situado no ciclo de políticas afirmativas do Governo Lula (01/2003-01/11), tendo em vista, a determinação de orientações e ações em resposta à demanda da população afrodescendente, no

---

<sup>5</sup> BRASIL, MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

sentido de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (Brasil, MEC, 2004).

Portanto, a instituição da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares (2004) possuem importância imprescindível na reparação das injustiças e exclusões históricas, sociais, culturais, políticas, entre outras, cometidas contra o povo negro. Na medida que esta legislação apresenta em suas determinações a preocupação em proporcionar, através da educação escolar, a visibilidade da experiência negra no Brasil. Em vez de mera substituição do etnocentrismo europeu por um africano, propõe-se ampliação dos currículos escolares para abranger a diversidade brasileira (ABREU, et al, 2010, p. 5).

O novo enfoque curricular postulado pela lei 10.639/03, implicou na necessidade de oferecer formação aos professores, orientando-os em relação às mudanças propostas no currículo pela nova legislação. Neste sentido, os Governos Federal e Estaduais em parceria com várias Universidades investiram em políticas de formação, materiais para orientação dos professores e materiais didáticos.

É evidente que a experiência docente revelava a carência e necessidade de estudos voltados para a inclusão da história e da cultura negra no espaço escolar e as formações direcionadas à inserção dessa temática no currículo contribuíram significativamente para repensar minha práxis em relação a introdução dessas questões no currículo. Entretanto, as formações que ocorreram no propósito de implementação da Lei 10.639/03 não foram ações isoladas, elas fazem parte de uma dimensão propositiva mais ampla, incluída no conjunto de medidas adotados na implementação desta Lei, que constitui uma nova Política Educacional do Estado Brasileiro.

Enquanto política pública afirmativa, implementada no governo do Presidente Lula (2002), a Lei 10.639/03 aponta em direção a preocupação do governo brasileiro em corrigir as desigualdades de oportunidade educacionais históricas vivenciadas pelos afrodescendentes e suas famílias. Portanto, é evidente neste contexto político os esforços governamentais em torno de uma política educacional de Estado que venha a diminuir as desigualdades raciais e sociais. E portanto,

Oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (ABREU; MATTOS, 2012, p.120).

Direcionando a educação brasileira a um novo contexto, o Estado Brasileiro buscou estruturar-se e criar condições para possibilitar a efetivação da nova legislação educacional. Dentre a estrutura proposta na formulação da política educacional de implementação da Lei 10.639/03, destaca-se:

O MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial (...), Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 (...), além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 1.639/03 e 11645/08 (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03. MEC, 2004, p. 22).

A análise do conjunto de estratégias mobilizadas na implementação da Lei 10.639/03, permite destacar neste conjunto de responsabilidades, o papel da escola, e a ação do professor como “mola propulsora” para a efetivação da Lei 10.639/03. Na medida que, o investimento do governo federal na formação de professores, tem por objetivo instituir as “bases” para a sua efetivação. Desse modo, a formação de professores, e a sua projeção por meio da mobilização do saber docente, em práticas de inclusão da diversidade racial no espaço escolar, abriram possibilidade de caminhar em direção a um novo enfoque para a educação escolar. Neste sentido, através das práticas efetivadas no meio escolar, os professores tornaram-se protagonistas indispensáveis na efetivação das mudanças curriculares.

Portanto, no tocante a Lei 10.639/03, mesmo demarcando a imensurável importância da ação governamental na implementação desta política pública, observa-se por meio das pesquisas de Silva (2013); Nazário (2016); Souza (2018) e Medeiros (2018), que a sua efetivação está vinculada a ação docente por meio de práticas pedagógicas. A respeito da implementação de políticas Sthepan Ball (2009), defende que não é possível efetivá-las apenas pela inércia coercitiva da lei. A respeito dessa questão, o mesmo relata que:

Eu não acredito que políticas são implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primeira é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a

prática é a ação, inclui o fazer coisas (...) (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A análise teórica de Ball sobre a implementação de políticas, nos remete a dimensão do alcance da Lei 10.639/03 ao longo dos anos que sucederem a sua promulgação, na medida que, podemos observar os professores como os principais agentes nas ações de efetivação para a sua concretização. Essa consideração toma como base o fato que a “Lei” por si só não implementa uma política pública, pois é necessário desenvolvê-la através da ação de pessoas. Assim, “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, isto é algo desafiador e difícil de fazer” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Sobre o impacto das reformas curriculares no cotidiano da sala de aula, Gabriel (2006, p. 18) analisa que os currículos podem ser redimensionados quando se opera com a categoria saber escolar, na medida que, mudar ou atualizar os conteúdos escolares é intervir diretamente no processo de produção dos saberes escolares. Neste contexto, minha prática docente em relação aos saberes ensinados no espaço escolar, começa a ser repensada a partir de 2008. Na ocasião pude participar de uma formação continuada, através de uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia, que ofertou para alguns professores da Rede Estadual, uma formação para Educação das Relações Étnico-raciais denominado Yrê Ayó, organizada pelo Instituto Anísio Teixeira, com carga horária de 120 horas.

Apesar da curta duração, esta formação foi na minha prática o pontapé inicial para pensar as relações raciais na escola, e iniciar a efetividade de ações concernentes ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. Essa experiência me instigou a buscar aprofundamento em relação a temática racial e a posterior realização de uma especialização em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (UNINTER), a qual conclui em 2011. A pesquisa desenvolvida na especialização estava voltada para o cumprimento da Lei 10.639/03 em algumas escolas de Educação Básica de Mairi, e a partir dela foi possível constatar a ausência da presença negra na narrativa oficial sobre a história da cidade de Mairi.

Os resultados dessa pesquisa tornavam evidente que a memória dos negros fora excluída da história local e esta versão histórica era reproduzida nas escolas. Esse trabalho, aliado ao contato com a docência, também permitiu reconhecer que a

identidade local é marcada pelo silenciamento em relação a história e cultura afro-brasileira, provocando um sério problema de identidade nos alunos das escolas de Mairi. Estava posto o desafio de apresentar um ensino de História que valorizasse a ancestralidade negra, sua história e memórias. Era necessário apresentar “outras” memórias, diferentes da memória hegemônica, que visibilizasse a presença da cultura negra no espaço escolar.

Neste sentido, a formação pelo Instituto Anísio Teixeira – voltada para educação das relações étnico-raciais, denominada Irê Ayó – e conclusão da especialização, avivaram ainda mais minhas inquietações sobre as questões raciais no espaço escolar. Como resposta aquela demanda, comecei a inserir no meu planejamento de História e no coletivo interdisciplinar<sup>6</sup> atividades didáticas voltadas para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essas atividades tinham por intenção trazer para o espaço escolar a valorização de outras narrativas não visibilizadas no ensino de História, e que eram fundamentais para o reconhecimento da identidade dos discentes.

Entretanto, percebi em sala de aula, e no contato com outros docentes atuantes naquele espaço, que teoricamente é fácil propor mudanças, porém efetivá-las em um trabalho conjunto não é tão simples, tendo em vista, que o trabalho com a temática racial é “sensível e controversa”, devido a profundidade dos danos históricos, psicológicos e sociais que abrange, carecendo de uma abordagem adequada (ALBERT, 2014, p. 36). Em minha experiência, dentre as tensões encontradas em relação a questão ao tratamento da temática racial, situava-se a abordagem negativa que estes alunos traziam sobre a história afro-brasileira.

Muitos alunos chegavam as séries do Ensino Médio carregados de preconceitos e ideias racistas sobre a história e a cultura afro-brasileira, devido a experiências sociais e de formação escolar tradicionais, preconceituosas e conservadoras. As referências trazidas por eles sobre história e a cultura afro-brasileira, em grande parte eram limitadas apenas a escravização dos africanos, no Brasil, e havia pouco ou nenhum questionamento sobre sua identidade ou pertencimento racial. Quando interpelados a respeito dessas questões, muitos deles, sendo negros, ou pardos, não se identificavam com suas origens raciais. De acordo com Silva (2011),

---

<sup>6</sup> Planejamento em diálogo com outras áreas e componentes curriculares.

Somos oriundos de uma formação eurocêntrica, que desconhece a cultura de outros povos não europeus. De tal modo, tornamo-nos incapazes de ouvir outras vozes ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, entre outros (SILVA, 2011, p. 30).

A medida que buscava abrir possibilidades de exploração da temática racial no espaço escolar, a análise das narrativas acerca da cultura afro-brasileira presentes nos materiais didáticos disponíveis, como o livros didáticos, paradidáticos e as fontes locais sobre a história do negro, evidenciavam que essas referências não favoreciam a visibilidade, e nem a valorização necessária para despertar o sentimento pertencimento e o orgulho de suas raízes aos estudantes. No geral, a abordagem sobre a participação do negro nas páginas de história dos livros didáticos era breve, muitas vezes relacionadas apenas a questões pontuais como o processo de escravização no Brasil. Enquanto que a participação negra em outros aspectos de extrema relevância para a compreensão das relações históricas, sociais e raciais no Brasil eram silenciadas.

Para atender a demanda, diante da inviabilidade de buscar referências no material didático ao qual os alunos tinham acesso, foi preciso mobilizar saberes docentes adquiridos nas experiências de formação voltadas para a diversidade étnico-racial, buscando aproximar o universo dos alunos com saberes históricos construídos a partir das suas próprias vivências e que não eram reconhecidos como saber escolar. Valorizando os seus conhecimentos, seus saberes ancestrais, sua relação com o corpo e a natureza, suas crenças, seus modos de ser, enfim, suas formas de agir e interagir no mundo.

As problemáticas relacionadas a questão racial sempre estiveram presentes na minha trajetória, entretanto, em minha prática docente, essas questões tomavam uma nova dimensão a cada formação e experiência realizada no sentido de inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo. As implicações dessas formações para a prática docente são inúmeras, na medida que possibilitou no espaço escolar o reconhecimento de saberes voltadas para a ressignificação e visibilidade da experiência negra. Inserindo neste espaço o debate de questões silenciadas sobre a história e a cultura dos negros, essenciais para se pensar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade.

No tocante a formação docente, a recente experiência no Mestrado Profissional em Ensino de História, UNEB (2018), na linha de pesquisa 1- Saberes

históricos no espaço escolar, instigou a aproximação com a categoria saber escolar. A partir de referenciais de autores como Abud (2005); Cherval (1990); Monteiro (2001, 2003); Monteiro; Pena (2011); Pinto (2014) e Gabriel (2006), que estudam a especificidade do saber escolar reconhecemos a necessidade de apropriação desta categoria no ensino de história. Na medida que, estes autores trazem à tona discussões no campo educacional, em torno de questões que envolvem a produção dos saberes escolares, possibilitando aos professores da Educação Básica identificar e problematizar “questões vivenciadas do processo de ensino-aprendizagem que, durante muito tempo não mereceu a atenção dos pesquisadores” (GABRIEL, 2006, p. 6).

Neste cenário, a história escolar disputa a contribuição vinda de campos e horizontes teóricos distintos para pensar a produção de conhecimento na sua forma escolarizada (GABRIEL, 2006, p. 6). As pesquisas sobre a História como conhecimento escolar constituíram-se integrando as pesquisas do campo educacional, em particular as do currículo e, suas relações epistemológicas articuladas às práticas políticas (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

Esses referenciais teóricos ao reconhecer o saber escolar e “história ensinada” como produção historiográfica revela a escola como lugar de produção de saberes. Este lugar, que toma a cultura escolar como propulsora que molda um tipo de saber, nos instrumentaliza a pensar a escola, as nossas práticas, os saberes escolares, como construções, com configurações próprias, nas quais emerge a identidade profissional e local.

Embora a Lei 10.639/03, tenha sido implementada há mais de uma década e meia, nota-se que ainda são pouco explorados os estudos voltados a investigação do saber escolar mobilizado nas práticas dos docentes de História, da Educação Básica, relacionados a aplicabilidade destas orientações legais. Essa lacuna é discutida em trabalhos recentes, a exemplo de Medeiros (2014), Soares (2016), Ferreira (2016), Souza (2018) e Medeiros (2018). Os quais, problematizam a respeito do papel do Ensino de história, no protagonismo pedagógico de inserção da história e cultura afro-brasileira e africana, no currículo escolar.

Neste sentido, identificar as problemáticas que envolvem a implementação da Lei 10.639/03, pensar como essas questões foram tratadas ao longo da minha experiência e a dimensão delas na minha prática docente, no espaço escolar, leva a considerar tal política, minha formação, o currículo, as práticas desenvolvidas e o

saber escolar, relacionados à temática racial, como passíveis de análise, problema e tema de estudo.

## **2.2 A Lei 10.639/03, inserção no contexto escolar**

O conhecimento das orientações da Lei 10.639/03 me conduziram a buscar um novo sentido na história ensinada no espaço escolar. Na medida que, as referências da abordagem histórica tradicional não se coadunavam com as histórias pessoais do universo estudantil ao qual estava inserida. Tornava-se necessário então direcionar a prática docente em torno da mobilização de conhecimentos, saberes e memórias respaldados em referências não eurocentradas, ou seja, era necessário apresentar a “identidade” cultural afro-brasileira.

Entretanto, a introdução de narrativas não hegemônicas no currículo escolar, por meio de ações e atividades práticas que buscavam desmistificar preconceitos e combater o racismo através do ensino dos valores culturais afrodescendentes, permitiu por meio da experiência prática, através do meu trabalho com professora de História e como gestora escolar envolvida no desenvolvimento desta nova abordagem, observar que a inserção destas questões no ambiente escolar não era tarefa simples. Na medida que, a cada iniciativa voltada para a questão racial na escola, tornava-se evidente, que a educação para as relações raciais, não era uma carência apenas na formação dos alunos, mas também dos nossos professores e equipe escolar.

Diante desta realidade, era notório a dificuldade e resistência que muitos professores tinham em inserir essa temática nas suas práticas pedagógicas. A ausência de formação voltada para a temática da diversidade étnico-racial no espaço escolar, se refletia em suas práticas e na cultura escolar. Essa lacuna formativa, se refletia na formação dos estudantes, na medida que, o conhecimento escolar relacionado a história e cultura afro-brasileira e africana, embora estivessem presentes no currículo formal, não constituíam um saber priorizado nas práticas de ensino. Neste sentido, a carência de inclusão das questões raciais na formação dos estudantes, dificultava aprendizagem de competências relacionadas a história e a cultura afro-brasileira, que são essenciais para a educação das relações étnico-raciais.

O diagnóstico dessas questões, me levaram a ampliar estudos e experiências, através do desenvolvimento de práticas de ensino, voltadas ao

atendimento dos dispositivos da nova legislação afirmativa. Desse modo, buscamos junto a equipe de professores do Colégio Estadual Abelardo Moreira, desenvolver ações e atividades de estímulo ao conhecimento da história e cultura afro-brasileira. Essas ações começaram a ser implementadas em conjunto com a equipe escolar no ano de 2009, a partir das provocações da formação para Educação das Relações Étnico Raciais que havia realizado no IAT, denominada Irê Ayó, e posteriormente das progressivas reflexões proporcionadas por meio do curso de Especialização em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (2010).

As fissuras provocadas por essas formações ganhavam força a partir das cobranças por parte dos órgãos de gestão da educação estadual, vinculados a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, da inclusão dos dispositivos da Lei 10.639/03 nos currículos escolares. Essas exigências chegavam até a nós por meio de cobranças institucionais das antigas Diretorias Regionais de Ensino, as quais, faziam por meio da supervisão e coordenação pedagógica, o diagnóstico sobre as práticas curriculares em atendimento a Lei. Este diagnóstico, tinha como finalidade supervisionar as escolas e cobrar dos gestores escolares efetivação de práticas em cumprimento a mesma.

Narrar sobre os acompanhamentos e esforços desta implementação por parte do Governo do Estado da Bahia, se deve ao fato de em 2009, ao mesmo tempo que exercia função de professora do Colégio Estadual Abelardo Moreira, após um processo eletivo, fui nomeada vice-diretora, com 20 horas no mesmo colégio, acumulando os cargos de docente e gestora. Essa experiência trouxe acúmulo de responsabilidades em relação à implementação da Lei 10.639/03.

A experiência da docência em História, aliada a função de gestora escolar, provocava inquietações ainda maiores, no sentido de implementação da legislação afirmativa. Possibilitando analisar a questão da implementação da Lei 10.639/03 além do olhar disciplinar, na medida que, a maior aproximação com o trabalho de outros professores, tornava possível a constatação de que a questão racial, embora presente nos documentos orientadores do currículo, ainda era uma lacuna em nossa cultura escolar.

No contato com a equipe pedagógica e com os colegas professores, percebíamos que o conhecimento destes em relação a história e cultura afro-brasileira, assim como a proposta da lei 10.639/03 enquanto política pública, ainda era uma realidade em construção naquele momento inicial. Tendo em vista que, até

aquele momento a discussão sobre a temática para os professores da nossa escola era algo novo e a ausência de uma cultura política nas suas práticas educacionais, também dificultava a compreensão da amplitude da Lei. Entre todos os professores da escola, apenas eu até aquele momento tivera acesso a formação direcionada a educação das relações étnico-raciais.

Assim, era preciso compartilhar as experiências de formação, conduzindo estudos e sensibilizando a equipe escolar para o desenvolvimento de práticas e ações voltadas para a diversidade étnico-racial no espaço escolar. Neste sentido, considero que os esforços do governo estadual, no sentido da oferta de formação direcionada à temática racial, aliado as cobranças da inclusão dessas questões no currículo e do contexto político favorável, foram fundamentais para mobilizar a equipe escolar em prol da inserção da cultura afro-brasileira no espaço escolar.

A nova abordagem curricular relacionada a inserção da cultura negra na escola, inicialmente revelou dificuldade de identificação. Pois, observamos que alguns aspectos relacionados a cultura afro-brasileira, despertavam dificuldades de tratamento por parte dos professores e alunos, a medida que se afastavam dos referenciais impostos pelo colonialismo. Era notório a predominância de uma cultura eurocêntrica e um falso discurso de democracia racial, que dificultava a inserção de questões relacionadas à valorização da diversidade negra, sua ancestralidade, suas formas de resistência, religiosidade, estética e visibilidade de sua contribuição para a história da nação.

Diante de tal constatação, tornou-se necessário desconstruir a visão predominante na história ensinada do afrodescendente apenas como mão de obra explorada. Neste sentido, foi necessário apresentar novas perspectivas voltadas à diversidade racial para os alunos e também aos colegas professores. Petronilha Beatriz Silva, afirma que mesmo após mais de uma década de implementação da Lei 10.639/03 ainda convivemos com dificuldades em relação a sua implementação, tendo em vista que:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus e asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isso nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial (SILVA, 2011, p. 30).

Assim, à medida que nos aprofundávamos na pesquisa relacionada a diversidade étnico-racial brasileira, as inquietações dos alunos e também da equipe escolar aumentavam. As provocações levantadas serviam para evidenciar os preconceitos arraigados na sociedade, e refletidos na escola. Entretanto, o debate dessas questões, tornava possível evidenciar a resistência da cultura negra presente na comunidade escolar, e que anteriormente não era visibilizada.

O diagnóstico das problemáticas e tensões relacionadas a história e a cultura afro-brasileira no espaço escolar, sinalizava a necessidade de repensar as práticas e saberes desenvolvidos na escola. Entretanto, era nítida a resistência de muitos docentes em relação ao trabalho com a Lei 10.639/03, pois, devido a ignorância em relação referenciais legais, muitos acreditavam que era uma questão apenas “da professora de História”. A Lei no entanto, expõe em seu artigo 1, § 2º que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (LEI 10.639, BRASIL, MEC, 2003).

No intuito de minimizar a carência formativa e implementar mudanças no currículo no tocante a Lei 10.639/03, iniciamos com o apoio da equipe Escolar, o planejamento de um projeto intitulado, inicialmente “Valorizando a Diversidade: África em sala de aula”, que nos anos seguintes passou a ser chamado de “Heranças Africanas”. O objetivo do projeto era inserir a cultura afro-brasileira nos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, em especial, nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, na perspectiva da Lei 10.639/03.

O desenvolvimento das atividades deste projeto que teve início em 2009, incluía estudos e debates pelos docentes, sobre a diversidade de temáticas relacionadas a cultura afro-brasileira nos horários de Atividade Complementar<sup>7</sup>. A partir dessas discussões, buscamos o planejamento de ações e atividades práticas voltadas para o conhecimento e valorização da diversidade afro-brasileira e africana no espaço escolar.

As ações voltadas à temática racial foram ao longo dos anos diversificando-se e acrescentando experiências novas, as quais foram proporcionando a visibilidade no espaço escolar de novas narrativas no currículo, anteriormente invisibilizadas no espaço escolar. Neste sentido, o desenvolvimento de atividades voltadas para

---

<sup>7</sup> Horário de trabalho dedicado a estudos, orientações pedagógicas e ao planejamento individual e coletivo.

inserção da diversidade étnico-racial revelou práticas e saberes da cultura afro-brasileira que passaram a ser incorporados pela cultura escolar.

Ao longo dos anos, o reconhecimento e a incorporação da temática negra na cultura escolar, fez com que os membros da comunidade escolar adquirissem um sentimento de pertencimento em relação ao projeto Heranças Africanas e também ao reconhecimento da cultura afro-brasileira e aos seus valores ancestrais. Interagindo com “os conceitos de raça, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira” muitos estudantes, professores e funcionários despertaram para o empoderamento em relação ao seu pertencimento racial. Demonstrando que, a política educacional proposta pelas “Diretrizes” exige de nós professores aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124)

Enquanto docente em formação, reconhecer o fazer pedagógico individual e coletivo enquanto produção de conhecimento escolar, se faz de extrema necessidade, na medida que, identificamos nas práticas e saberes mobilizados no espaço escolar, atitudes e valores desenvolvidos a partir da mobilização do saber docente em torno destas categorias, anteriormente desconsideradas na rotina didática desenvolvida no ensino de História e na escola.

Para nós professores da Educação Básica o reconhecimento dessa produção enquanto produto de construção localizada no espaço escolar é de grande relevância, na medida que essa vertente historiográfica, distancia-se da concepção de que somos meros reprodutores do conhecimento acadêmico. Tal abordagem nos instiga a pensar uma história comprometida com a circulação de objetos culturais, com o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e com representações construídas pelos sujeitos, em diferentes tempos e espaços escolares (PINTO, 2014, p. 127).

A instituição do saber escolar ao status de “conhecimento”, permite respaldar a cientificidade dos saberes desenvolvidos na escola, a partir de práticas e saberes oriundos dos sujeitos que integram nesse ambiente. Neste sentido, enquanto professora e pesquisadora da práxis, este trabalho se propõe a analisar os saberes escolares desenvolvidos no espaço escolar, no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira, considerando o papel das categorias saber escolar e saber docente na mobilização das mudanças curriculares em atendimento a implementação da Lei 10.639/03.

Portanto, considerando este aporte teórico, no próximo capítulo, faremos uma análise das implicações da Lei 10.639/03 no fazer docente de professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira. Pesquisar as práticas docentes construídas a partir desta Lei, constitui uma reflexão importante para pensar a dimensão do nosso trabalho no espaço escolar e os saberes que estamos construindo junto aos nossos estudantes. Reconhecendo a legitimidade do saber histórico escolar construído, bem como as modificações possibilitadas a partir da legislação afirmativa.

Neste sentido, buscamos analisar o tratamento da temática racial e o saber histórico escolar mobilizado pelos docentes, identificado as práticas desenvolvidas no espaço escolar, através de questionário semiestruturado, aplicado a dois professores de História que atuaram na Unidade Escolar e participaram da construção e desenvolvimento do Projeto Heranças Africanas.

Este projeto, apesar de fazer parte das ações implementadas no plano de gestão da Unidade Escolar, a partir de 2009, desenvolveu-se inicialmente através da iniciativa e coordenação dos docentes de História. Os quais, além de mobilizarem conhecimentos para o atendimento da Lei 10.639/03 em suas respectivas disciplinas, sugeriram o desenvolvimento de ações e atividades de inserção da cultura afro-brasileira, em componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento.

Diante de tais aspectos, a nossa análise, dará prioridade a narrativa de professores de História, devido aos objetivos de nossa pesquisa e as categorias que orientam a nossa análise, saber docente e saber escolar. As perguntas que procuramos responder ao longo do II capítulo, são: Como o saber histórico escolar contribui para aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira? Quais são as estratégias didáticas desenvolvidas pelos docentes de História, para mobilização do saber histórico escolar, no tocante ao atendimento da legislação afirmativa? E como as práticas desenvolvidas no sentido da Lei 10.639/03, a partir do Projeto Heranças Africanas, provocaram o saber histórico escolar, do currículo desta instituição. No terceiro capítulo, apresentamos as práticas mobilizadas pelas professoras de História na perspectiva desta legislação, as quais constituem a dimensão prática deste trabalho de pesquisa.

### **3 ENSINO DE HISTÓRIA E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA**

Este capítulo é direcionado a análise de experiências práticas de ensino da história e da cultura afro-brasileira, realizadas por professoras de História, visando o atendimento da Lei 10.639/03. Tal esforço tem o intuito de identificar as implicações desta legislação no saber histórico escolar, através da análise das narrativas dessas docentes a respeito do fazer docente, em relação à questão racial, no Colégio Estadual Abelardo Moreira. Na primeira parte deste capítulo, situamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, e em seguida, faremos uma análise a respeito do *lôcus* de pesquisa, e dos sujeitos que o integram, buscando compreender a sua inserção na sociedade local, e a sua relação com a questão racial.

No segundo tópico deste capítulo, apresentamos os primeiros resultados da nossa pesquisa de campo, realizada a partir da colaboração das professoras de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira, na cidade de Mairi – Estado da Bahia. Trata-se de um estudo de caso, que toma o questionário semiestruturado, projeto de ensino e relatos de experiência, como instrumentos de coleta de dados e análise. Considerando que, nos estudos de caso, os fatos são agrupados por tempo e atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando uma variedade de procedimentos de coleta durante um período de tempo prolongado (CRESWELL, 2007, p. 32).

Neste sentido, na primeira parte da nossa investigação privilegiamos o questionário semiestruturado, como ferramenta para coleta de dados, devido a sua produtividade investigativa. Tendo em vista que, trata-se de um instrumento construído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Tal procedimento objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Portanto, no intuito de responder aos problemas anunciados nesta pesquisa, o questionário foi organizado com algumas questões fechadas, de múltipla escolha, e em maior parte perguntas abertas, as quais possibilitam maior abertura para as professoras expressarem suas narrativas. E assim, ampliar o nosso campo de investigação sobre a perspectiva das docentes, em relação a diversidade étnico-

racial na escola, assim como, das práticas realizadas para inserção da problemática racial no saber histórico escolar.

### **3.1 Percurso da pesquisa: Caminhos percorridos**

Como professora de História da educação básica, pensar o percurso metodológico escolhido no desenvolvimento desta pesquisa, demandou inicialmente situar o meu lugar enquanto docente e pesquisadora da práxis. E sobretudo, analisar sobre quais bases se assentar a pesquisa em relação a história escolar, a partir de estudos recentes e autores que discutem a sua especificidade e legitimidade. Autores como Abud (2005); Bittencourt (2014); Gabriel (2006), Monteiro; Pena (2011); Monteiro, (2001), (2003), (2007); Fonseca (2011). Analisar o saber escolar, implica, necessariamente, pensar as suas relações com o saber acadêmico de referência (MONTEIRO, 2007). Considerando que, a ausência histórica de pesquisas sobre os conteúdos ensinados, ou seja, sobre o processo através do qual o conhecimento do professor se transformava em conteúdo de instrução, provocou distorções na compreensão desses saberes enquanto conhecimentos “específicos da cultura escolar” (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Neste sentido, a análise dos fundamentos da pesquisa historiográfica, permite identificar que a história escolar, durante muito tempo fora excluída pela tradição acadêmica, e somente se solidificou enquanto um campo de estudos nas últimas décadas. De tal maneira, a tradição acadêmica afastou o professor da educação básica da pesquisa.

No entanto, a história escolar nos últimos anos têm disputado espaço na pesquisa, na medida que, esforços tem sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizações que possam dá conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes (MONTEIRO, 2001, p. 122).

É recente também no campo da História, a ampliação do número de cursos de Mestrado direcionados aos professores da Educação Básica, oportunizando o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de História escolar, cujos resultados têm disputado espaço na academia e possibilitado reflexões neste campo entre professores dessa etapa escolar. Descobrimo-se professores/pesquisadores, em meio a aproximação com campo das pesquisas sobre a práxis, esses docentes

têm conseguido identificar a sua coparticipação na construção de um saber escolar com “configuração própria”, que é o saber docente.

No Brasil, dentre os cursos *strictu sensu*, o Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, tem se destacado no acesso aos professores de Educação Básica, e na ampliação do número de produções historiográficas relacionadas à história escolar. Imersa nesta realidade, no intuito de abrigar essas questões, encontramos respaldo teórico em pesquisadores voltados para o estudo do que se chama “competência de natureza epistemológica”, tais como: Abud, (2005); Chevel (1990); Gabriel (2006); Fonseca (2003); Monteiro (2007); Monteiro (2011); Pena (2011). Que, preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar, e visando refinar um instrumento teórico para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões, voltaram-se para o estudo da categoria “conhecimento escolar”. Essa categoria é referida como aquela que designa um conhecimento relacionado, com configuração própria, mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo (MONTEIRO, 2011, p. 123).

Neste contexto, a sustentação teórica e metodológica para a construção desta pesquisa, como também da minha identidade enquanto pesquisadora, encontra fertilidade teórica para desenvolver-se na epistemologia do conhecimento escolar, e nas categorias que possibilitam a problematização e tratamento das especificidades dessa pesquisa: saber docente, saber escolar e mais especificamente, o saber histórico escolar. Na medida que, trata-se de uma filiação teórico/epistêmica instrumentalizada a pensar como o ensino de História escolar por meio da atuação docente têm sido mobilizada na contemplação de uma História que discute a diversidade étnico-racial.

Portanto, o caminho metodológico adotado nesta pesquisa, toma como referências o saber docente e o saber histórico escolar, na análise de uma história comprometida com a inserção da temática racial, a partir dos fundamentos da Lei 10.639/03. A identificação com esta perspectiva situa-se na compreensão destes saberes enquanto construções com uma epistemologia específica – o conhecimento escolar. Ressaltamos que esta vinculação, nos proporcionou avançar em relação a análises, que, tendo o conhecimento científico como referência de qualidade, introduziram uma desqualificação dos saberes escolares, ignorando a sua especificidade, do ponto de vista cultural (MONTEIRO, 2011, p. 122).

A compreensão do saber escolar e do saber docente, enquanto categorias constituídas através de uma epistemologia própria, me instrumentaliza a pesquisar a interferência docente na construção dos saberes no espaço escolar. Na medida que, na condição de professora de História da Educação Básica, identifico no exercício da minha prática docente, a partir desses referenciais, um campo de pesquisa a ser explorado, com referenciais epistêmicos, metodológicos e teóricos com foco no saberes escolares, os quais relacionam-se com meu campo de pesquisa, que é a história escolar.

A discussão teórica acima, acerca da legitimidade da pesquisa no espaço escolar, traz a tona uma parte dos caminhos teóricos e metodológicos traçados no decorrer desta pesquisa. A qual, buscou anteriormente no tratamento do objeto, o conhecimento do mesmo através da pesquisa bibliográfica. Na análise dos dados, considerando as práticas em favor do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, utilizamos também, como suporte teórico e metodológico, a análise das narrativas. Na medida que, este trabalho desenvolve-se a partir da narrativa, do trabalho coletivo sobre práticas de ensino, relacionadas a história e cultura afro-brasileira, desenvolvidas por mim e outras professoras de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira. De tal modo, a opção pela narrativa, como uma das possibilidades para essa discussão, baseia-se na ideia do professor como um narrador, um sujeito ativo de sua própria história de vida e formação (SOUZA; CABRAL, 2015).

Diante dessa perspectiva, buscamos fundamentação em diversos autores que discutem a narrativa no contexto da pesquisa em ensino de História e em educação: Gabriel; Monteiro (2014); Monteiro (2007); Souza; Cabral (2015). A escolha de tais autores se dá pela intenção de investigar os professores, seus saberes e práticas, numa perspectiva que reconhece sua subjetividade e autoria no processo de ensino (MONTEIRO, 2007). Busca também analisar a influência dos docentes sobre o currículo, na medida que, a história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com a sua prática, e são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual se realiza seu desenvolvimento profissional (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 151).

Portanto, diante dos argumentos apresentados, compreende-se que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando que, a história de vida dos professores, sua formação e o desenvolvimento de suas

práticas estão entrelaçadas com a história escolar (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 151). Logo, perante o potencial mobilizador da narrativa enquanto processo de reflexão sobre a prática docente, iniciamos em seguida, a apresentação do *lócus* de pesquisa, dos sujeitos que o integram, e por último as práticas dos professores.

### 3.2 O *Lócus*

O Colégio Estadual Abelardo Moreira esta localizado no município de Mairi, interior da Bahia, a 288 Km de Salvador, na região do centro norte baiano, pertencente ao território de identidade da Bacia do Jacuípe. Foi fundado em 30 de julho de 1966, na gestão do então Prefeito daquela época o Sr. Carlos Moreira. Portanto, o nome desta instituição de ensino, está relacionado a uma homenagem ao Ex-Prefeito Abelardo Cochin Moreira, parente de Carlos Moreira, também ex-prefeito, homens brancos de família tradicional de Mairi e de influência no Estado da Bahia, ambos já falecidos (PPP, 2017, p.12).

Figura 1: Fotografia vista aérea da Mairi



Fonte: <http://vejamairi.blogspot.com>, acesso em junho de 2020.

No início de sua fundação, a escola atendia somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. Com o passar dos anos, as demandas foram aumentando, surgindo a necessidade de uma escola pública na cidade que atendesse as séries subsequentes a escola primária. Em função disso, o colégio começa também a atender alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Ampliando o acesso a escolarização pública no município, em 24 de março de 1988, foi autorizado o funcionamento das primeiras séries do segundo grau, com habilitação em Magistério de 1ª a 4ª série (PPP, 2017, p. 12).

Figura 2: Mapa da Bahia, com localização de Mairi



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

O meu primeiro contato com o Colégio Estadual Abelardo Moreira – CEAM, ocorreu ainda na infância, pois estudei na escola da Educação Infantil até a 3ª série da escola primária, dos 5 aos 10 anos de idade, entre os anos de 1983 a 1988. Datas que conferem com meus registros escolares.

Figura 3: Fotografia da fachada principal do CEAM



Fonte: Silvana Reis, 20 de julho de 2020.

O perfil dos estudantes da referida instituição é bastante heterogêneo, modificando-se de acordo com o período histórico e as condições externas impostas social, política e economicamente. Nos anos que fui discente do CEAM, os estudantes vinculados àquela Unidade Escolar eram oriundos de diversas classes sociais, sendo a maioria filhos de funcionários públicos, comerciários, comerciantes, trabalhadores(a)s urbanos, no geral moradores da sede do município.

Ao observar as fotografias de turmas daquela época, identifico que a maioria dos meus colegas eram brancos, os negros eram minoria e não me recordo de nenhum aluno com deficiência física, ou de qualquer outra natureza entre os alunos da escola naquela época. Entre as memórias daquele período, me recordo que haviam piadas e músicas racistas, e que eram corriqueiras as “brincadeiras” e apelidos depreciativos da estética e da identidade do negro na escola. Porém, não me recordo de nenhuma iniciativa, no meu período de estudante, no sentido de combater o racismo no ambiente escolar.

Quanto aos professores, o quadro do magistério era exclusivamente feminino. Formado por professoras majoritariamente brancas, cristãs, filhas de classe privilegiada da sociedade mairiense. Havia uma postura rígida com relação à disciplina, principalmente por parte das gestoras escolares naquela época. Essas mulheres ocupavam uma posição de privilégio econômico e político, e eram ligadas a partidos e posturas conservadoras. Entre toda a história da unidade escolar, nunca houve uma diretora negra, sendo que apenas a atual gestora se classifica como parda e também é a única entre todas a possuir uma postura mais progressista, ligada a partido de esquerda.

Ainda que carregasse consigo traços elitistas da educação brasileira, o Colégio Estadual Abelardo Moreira, teve importante papel na democratização do ensino para a população mairiense. Na década de 1980 foi a primeira escola pública no município a ofertar Ensino Fundamental anos finais (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e o Ensino Médio, na modalidade Magistério de I grau. Nos anos 2000, novamente foi a escola pública pioneira, na implementação do curso de Ensino Médio, Formação Geral, garantindo a muitos estudantes de classes populares a possibilidade de ingresso, permanência e conclusão da Educação Básica. Na medida que, foi e continua sendo a única instituição de Ensino Pública do município com oferta de Ensino Médio.

Até o início dos anos 2000, ainda havia no município outra unidade escolar, mais antiga e mais “tradicional” que o CEAM, que ofertava as três etapas da Educação Básica. Em tempo, esta instituição foi a que eu estudei da 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental até o Final do Ensino Médio, no curso de Magistério. No entanto, a mesma era uma instituição de ensino que levava o nome de “filantrópica”, considerando que era uma associação de pais e alunos que contava com a ajuda do poder público municipal. Apesar disso, era altamente seletiva em relação aos seus estudantes, não havendo margem para inclusão do público estudantil que

identificamos ter encontrado acolhimento no Colégio Estadual Abelardo Moreira, dentre os quais: estudantes do campo, trabalhadores, estudantes de baixa renda, dentre outras classes menos favorecidas. Tais classes não se encaixavam na proposta de ensino da “filantropia”, pois os objetivos da mesma estavam mais ligados ao desempenho dos seus estudantes no vestibular e ascensão social em carreiras acadêmicas.

Portanto, o Colégio Estadual Abelardo Moreira se tornou a alternativa de acolhimento para a “diversidade” que não se encaixava na proposta elitista de educação, proporcionando sua formação escolar às classes populares. A propriedade para falar dessas questões se deve ao fato de ter perpassado pelas duas instituições de ensino, além de familiares, amigos e da minha experiência enquanto profissional da educação em escolas públicas de Mairi e região, acompanhando de perto o percurso da educação local. Neste sentido, é notório a divisão da população estudantil em classes, a hierarquização que havia na sociedade mairiense se refletia na educação. E essa hierarquização era naturalizada na narrativa local na construção de uma imagem de inferioridade do Colégio Estadual Abelardo Moreira. Justamente pelo seu caráter público e diverso, suas principais virtudes, eram consideradas “escória” para aquela sociedade, evidenciando os vestígios do colonialismo, presentes no pensamento e nas relações sociais estabelecidas.

O meu retorno ao Colégio Estadual Abelardo Moreira, na condição de docente ocorreu no ano de 2007, sendo que, neste contexto, eu era uma professora recém formada iniciando a docência em uma escola que tinha ficado no meu passado. Apesar de sua história de resistência em relação a afirmação de sua identidade enquanto escola pública, ainda guardava resquícios de um histórico social de negação e invisibilidade de questões ligadas à diversidade.

Nas últimas décadas o perfil dos estudantes do Colégio tem se diversificado, devido ao monopólio do Ensino Médio na Rede Estadual, resultado do fechamento da escola filantrópica, e de uma política governamental que não investe na abertura de novas escolas. Atualmente, temos estudantes de diferentes realidades sociais, sendo que, a maior parte deles são oriundos de classes populares, devido ao perfil sócio econômico da cidade. No qual, a renda da população é baixa, e a economia que outrora tenha enriquecido alguns dos seus fazendeiros, parcela exígua da

população, há muitos anos se encontra estagnada. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola,

Em relação a renda das famílias dos discentes, 75% das famílias têm, renda mensal de até um salário mínimo; 20% estão no patamar de um a dois salários mínimos; apenas 5% delas têm renda superior a dois salários mínimos (PPP, 2017, p. 19).

Atualmente a escola conta com 680 estudantes matriculados (SGE, fevereiro de 2020)<sup>8</sup>, dos quais a maior parte reside na zona rural do município, aproximadamente 40% do total, em contraste com o público estudantil do passado. É possível constatar que, no geral, a população estudantil da escola continua composta majoritariamente de classes populares, porém agora abrange os filhos de trabalhadores do campo e da cidade. Em relação à questão racial a maioria dos estudantes são negros ou pardos, no entanto, não há dados estatísticos precisos sobre a proporção racial dos estudantes.

A escola oferece atualmente três modalidades de ensino: Ensino Médio Regular, Tempo Formativo III, Curso Técnico em Administração Médio (Subsequente ao Ensino Médio) e Curso Técnico em Administração (Modalidade Proeja).

Quanto ao perfil dos gestores, a equipe de gestão do Colégio Estadual Abelardo Moreira, da qual faço parte desde o ano 2009, na função de vice-diretora, conta com três professoras atualmente. O meu ingresso na gestão escolar, junto com a atual diretora, se deu por meio de eleições para diretor escolar, sendo que, já passamos por três eleições. Portanto, fomos a primeira equipe a ocupar o cargo por eleições diretas e já estamos no terceiro mandato consecutivo. Acredito, que a abertura democrática e a postura mais progressista, em relação a educação, contribuiu para a permanência da equipe.

No ano de 2019, o governador do Estado da Bahia, Rui Costa, modificou o regime de trabalho dos vice-diretores, que era de 20 horas em regência de classe e 20 horas no cargo de vice-diretor, determinando que os vice-diretores deveriam cumprir uma carga horária de 40 horas semanais exclusivamente no cargo de gestão. O que implicou no afastamento dos vice-diretores da sala de aula. Assim, em 12 anos de atividade na Rede Estadual, e no CEAM, 2019 foi o primeiro ano que não assumi regência de classe. A equipe de gestão conta atualmente com duas

---

<sup>8</sup> O SGE é o sistema de matrículas da Rede Estadual de Ensino, através dele a escola realiza a matrícula dos estudantes e informa a quantidade de estudantes por escola, porém o sistema é dinâmico e se modifica diariamente, devido a inserção de novas matrículas ou cancelamento das existentes.

vice-diretoras professoras licenciadas em História, enquanto que a diretora tem formação em Licenciatura em Letras.

O quadro de professores da Unidade Escolar tem se tornado reduzido nos últimos anos, devido a queda do número de estudantes matriculados, provocando a redução de turmas. Sendo que, atualmente a escola conta com 26 professores(as), dos quais 12 são do quadro efetivo e 14 são contratados pelo Regime de Direito Administrativo – REDA.

Todos os professores possuem nível superior, mas nem todos atuam em suas respectivas áreas de formação. A maior parte dos professores da Unidade Escolar obtiveram formação superior em faculdades privadas, por programas de formação a distância, custeados pelo governo do Estado, ou com recursos próprios. O que a meu ver distancia os professores do ambiente acadêmico e da politização que ele proporciona aos seus alunos, futuros educadores. De um total de 26 professores, apenas quatro fizeram curso de Licenciatura presencial em Universidade Pública, os quais possuem maior grau de formação no quadro.

A maior parte dos professores são pardos, ingressaram na carreira do Magistério por meio de concurso público ou seleção de REDA – Regime Especial de Direito Administrativo. Portanto, antigos privilégios que permitiam o ingresso de professores no serviço público por indicação política, o famoso “trem da alegria”, como era denominado este tipo prática, foram extintos, condição necessária à educação pública de qualidade. Atualmente a escola conta com poucos funcionários, predominam na função administrativa os brancos, e na função de serviços gerais predominam em maior proporção negros e pardos. O que evidencia ainda a permanência branca nas funções de maior escolaridade e privilégios.

A estrutura física do Colégio Estadual Abelardo Moreira atualmente é visivelmente inadequada ao funcionamento de uma instituição educacional de Ensino Médio. Principalmente no que tange à realização das atividades esportivas e culturais, devido a ausência de espaços apropriados a realização de tais eventos. Posto que, não dispõe de laboratórios, a quantidade de salas de aula é insuficiente, e a sala dos professores funciona em um espaço improvisado. No entanto, a escola conta com uma biblioteca composta por um vasto e diversificado acervo bibliográfico.

Estas questões acerca do *lócus* de inserção desta pesquisa, foram aqui situadas para apresentar as condições vivenciadas em nosso lugar social. O qual se

configura como um lugar de inúmeras resistências. No qual, negros e negras, homens e mulheres pobres, mães casadas e solteiras, prostitutas, trabalhadores e trabalhadoras rurais, mulheres residentes das periferias, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Simpatizantes - LGBTs, e pessoas com deficiências variadas, obtiveram uma vaga para frequentar a escola, e resistiram a opressão interna e externa ao ambiente escolar em busca de formação. Mas, embora “incluídos” em maior proporção no espaço escolar, a identidade cultural dessa população continuava negligenciada nos saberes ensinados. As questões relacionadas ao patrimônio, as memórias, histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras continuaram subalternizadas, dominadas pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo (PAIM; ARAÚJO, 2008, p. 4).

Entretanto, mesmo que no passado as lutas em favor dos “menos favorecidos” não estivessem evidentes, ou não fossem prioridade na pauta escolar do Colégio Estadual Abelardo Moreira, o fato de ter acolhido essa diversidade de estudantes, de ter garantido o seu lugar naquele espaço, já o configura como um espaço de resistências. Na medida que, esta “diversidade” não teria oportunidade de acesso e/ou aceitação em uma instituição de ensino conservadora e privada. Rememorando a importância de tudo isso para a população local, considero que a escola pública, representada pelo Colégio Estadual Abelardo Moreira, teve e tem um papel crucial no acolhimento dessa diversidade e de suas singularidades.

A história do Colégio Estadual Abelardo Moreira, reflete a história das relações de poder presentes na sociedade municipal e que se reverberam na educação. Portanto, na medida que somos sujeitos dessas relações de poder, é preciso evidenciar que o seu currículo escolar é permeado por estas relações. Ao privilegiar um tipo de conhecimento estamos diante de uma operação de poder. Destacar uma entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2017, p. 16). A escola ao ignorar a história, as singularidades dos sujeitos e as suas identidades raciais e sociais, pode reforçar ainda mais as relações opressoras de poder. Portanto, as questões em torno do currículo não envolvem apenas o saber escolar ensinado, tendo em vista que,

O conhecimento que constitui o currículo está inexplicavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade [...] Além de uma questão de conhecimento o currículo é uma questão de identidade (SILVA, 2017, p. 15).

Estudar a temática racial em um espaço com marcadores sociais pautados na diversidade das minorias, como o Colégio Estadual Abelardo Moreira, possibilita avaliar o alcance das políticas públicas no currículo escolar e na educação pública. Pontuar as singularidades presentes na sua história, no seu público estudantil e nas práticas realizadas no seu espaço, é de grande importância para analisar os progressos alcançados em relação a questão racial e a maneira pela qual a política pública implementada através da Lei 10.639/03 impactou o currículo escolar desta instituição.

### **3.3 Lei 10.639/03 e ensino de história no contexto do Colégio Estadual Abelardo Moreira**

A escola é o lócus privilegiado na reflexão das questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira, pois reflete as relações de poder, a cultura predominante, as relações sociais e as demandas relacionadas ao racismo estrutural. Mais que um local de instrução e transmissão de saberes, a escola é um lugar onde se configura uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (MONTEIRO, 2003, p. 12).

Na história do Colégio Estadual Abelardo Moreira, as questões raciais atravessam toda sua trajetória de existência, aliadas a outros marcadores sociais como classe, origem e gênero, sempre estiveram presentes na diversidade de seus alunos e nas relações estabelecidas em seu ambiente. No passado, ainda que não houvesse uma prerrogativa de inclusão do tratamento dessas questões no currículo, prevalecendo uma lacuna sobre as mesmas, elas sempre estiveram presentes nas relações estabelecidas nesta Unidade Escolar.

Podemos analisar que o silenciamento em torno da questão racial no passado, refletia naquele espaço o tradicionalismo conservador da educação brasileira, aliado a anos de carência de políticas públicas de inclusão da diversidade no espaço escolar. No entanto, a Lei 10.639/03 ao tornar obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, legalizou a inserção da temática racial no currículo da Educação Básica. Na medida que, institui-se uma prerrogativa legal visando o desenvolvimento de ações para a educação das relações étnico-raciais.

Nos anos seguintes a implementação desta Lei, iniciava-se minha experiência como docente no Colégio Estadual Abelardo Moreira. A minha condição de

professora de História e posteriormente gestora, conduzia ao comprometimento com as mudanças propostas nesta legislação educacional. Neste sentido, as orientações da legislação afirmativa serviram como “combustível” na inserção de práticas relacionadas as questões raciais no ambiente escolar. E assim, na contramão da formação educacional básica “eurocêntrica”, a minha experiência como docente era instigada pela necessidade de tratamento das questões voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

A experiência em relação à Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira, foi facilitada pelas formações possibilitadas pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação do Estado. Como também das iniciativas deste órgão orientador, no estímulo a política educacional implementada por esta legislação e do meu posicionamento político pessoal de identificação com Lei, compartilhado pela equipe de gestão e alguns colegas professores.

Portanto, em minha trajetória de formação e atuação como docente, é inegável a influência que as diretrizes tiveram, como elemento de reflexão do fazer docente, influenciando o saber escolar e a propagação de ideologias e propostas de ensino, inseridas na realidade escolar. Tais mudanças se refletiram no currículo, nas práticas dos professores(as), na formação continuada e na burocracia escolar (FONSECA, 2011, p. 33).

Na expectativa de efetivar a Lei 10.639/03 na escola, no ano de 2009, buscando ampliar os conhecimentos sobre os dispositivos da nova legislação junto a equipe de professores do Colégio Estadual Abelardo Moreira, começamos a projetar o desenvolvimento de ações e atividades de estímulo ao conhecimento da história e cultura afro-brasileira.

Neste período, a rede Estadual lançou um edital de seleção de projetos escolares denominados de Projetos Sócio Educativos – PSEs, para os quais, cada equipe escolar poderia apresentar os projetos a serem implementados em suas Unidades Escolares. Na condição de aprovadas, as escolas receberiam recursos financeiros para desenvolver esses projetos e os professores coordenadores teriam uma diminuição de carga horária a fim de se dedicar ao projeto.

Visando os benefícios ofertados pela rede aos projetos contemplados e vivenciando as inquietações da legislação afirmativa, para a qual eu tinha realizado formação em 2008, resolvi submeter um projeto, denominado Valorizando a

Diversidade: África em sala de aula. O projeto foi aprovado pela Diretoria Regional de Ensino – DIREC e implementado na Unidade Escolar no mesmo ano.

Quanto a proposta do referido projeto, o mesmo teve como objetivo inserir a temática racial no currículo, a partir da Lei 10.639/03. Apesar de sua natureza interdisciplinar, ainda que inicialmente tenha sido uma construção individual, tal proposta fora socializada com a comunidade escolar, suscitando as contribuições da mesma. Tendo em vista que, tratava-se de uma iniciativa que direcionava a inserção de saberes da cultura afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento. Embora eu não tivesse experiência em relação aos saberes de outras áreas do conhecimento, as pesquisas realizadas sobre o saber escolar relacionado a cultura negra, a troca de experiência, as contribuições de outras escolas e colegas e os materiais da formação que eu havia feito pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT<sup>9</sup>, ajudaram a direcionar as intervenções pedagógicas propostas para outras áreas do conhecimento. As quais, tiveram adesão de alguns professores, obtendo maior aceitação entre os docentes de Ciências Humanas e Linguagens.

Na escola já havia uma cultura de desenvolvimento de projetos de ensino, consolidada antes do meu ingresso como docente, entretanto, nenhum outro projeto anteriormente havia abordado a questão racial. Portanto, este projeto se constituiu como um marco na preocupação em visibilizar aspectos da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira.

A experiência com a inserção da temática racial, na perspectiva da Lei 10.639/03 nos trouxe diversas inquietações. Pois, tornava-se evidente a ausência de alguns temas relacionados a cultura afro-brasileira no currículo das disciplinas e no planejamento didático dos(as) professores(as), possivelmente em razão da lacuna existente em suas formações. Nilma Lino Gomes ao falar sobre as relações étnico-raciais e o currículo nos conduz a pensar sobre estas tensões:

Estamos em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, as representações e os estereótipos sobre África, os africanos, os negros brasileiros e as culturas construídas historicamente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo... Falar de África, significa pois questionar e desafiar crenças

---

<sup>9</sup> O Instituto Anísio Teixeira - IAT, tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades (GOMES, 2012, p.106).

Essa primeira experiência de projeto voltado para a temática racial na escola, possibilitou diagnosticar a necessidade de estudos acerca da História e da cultura afro-brasileira e africana na escola. Pois, a medida que nos aprofundávamos na investigação da diversidade cultural afro-brasileira, percebíamos o quanto havia uma carência em relação a esta temática essencial para na formação da nossa identidade e de nossos estudantes. Desse modo, nos anos subsequentes, continuamos a desenvolver o projeto voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o qual se tornou um constante aprendizado de novas experiências para nós, vindo a tornar-se ao longo dos anos parte da cultura escolar.

Nos anos seguintes, as propostas de inserção da História e cultura afro-brasileira, por meio desse projeto na escola foram acompanhadas de experiência ampliada e colaboração de parte do coletivo docente na construção do projeto e nas ações propostas. Em 2011, o projeto que inicialmente foi denominado Vivenciando a diversidade: África em Sala de aula, passou a ser chamado de Heranças Africanas. Tornando-se um planejamento coletivo de ações voltadas para o alcance da proposta baseada na legislação afirmativa.

Em relação a essa experiência inicial de inserção de práticas na expectativa da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira, uma interpretação deturpada desta Lei, por parte de colegas professores da referida instituição, atribuía uma maior responsabilidade na execução das ações direcionadas a legislação afirmativa aos professores de História. Como se esta competência fosse um trabalho exclusivamente restrito ao saber histórico escolar.

Mesmo havendo atitudes de esclarecimento a respeito das alterações na LDB<sup>10</sup> e da abrangência da legislação afirmativa, havia resistência de professores, que permaneciam no comodismo e apontavam a História como “salvadora” das questões raciais na escola. A negligência na inclusão da diversidade étnico-racial entre os colegas de outras áreas, fez com que o projeto se tornasse “apadrinhado” pelos professores de Ciências Humanas, tendo os professores de História a frente de sua condução e coordenação.

---

<sup>10</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL, MEC, 1996.

Simultaneamente às mudanças propostas na legislação afirmativa, o ensino de História, sofria provocações acerca da organização do seu currículo escolar. Na medida que, a identificação da invisibilidade de aspectos da cultura negra na História ensinada, trazia a necessidade de se repensar o ensino desta disciplina sobre novos enfoques, questionando a imposição de um currículo eurocêntrico e unilateral. Neste sentido, a inserção da cultura afro-brasileira no CEAM se conectava com a construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de História, pautando-se na “concepção de escola como instituição social, lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes” (FONSECA, 2011, p. 101).

As orientações afirmativas, legitimadas pela Lei 10.639/03, impulsionaram e potencializaram o debate a respeito da inserção da diversidade étnico-racial na escola, proporcionando a inserção de novos temas antes invisibilizados neste contexto. Levando em consideração que, as provocações propostas nas orientações curriculares da Lei 10.639/03 propiciaram o debate acerca dos “conceitos de raça, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura afro-brasileira” evidenciando que, a política educacional proposta pelas “Diretrizes” exige aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124).

A experiência docente permite observar que o tratamento destes conceitos, aplicados ao saber histórico escolar não se constituiu uma tarefa simples. Na medida que, a escola reflete uma cultura na qual ainda predomina o saber eurocêntrico, além de inúmeras questões em torno da “sensibilidade” com relação a esta temática. O ensino de História, ao trazer a questão racial na perspectiva da Lei 10.639/03 questiona saberes instituídos, poderes arraigados e a hegemonia do branco colonizador. As experiências com base na legislação afirmativa, desenvolvidas no CEAM, ao envolver memórias e afetividades, evidenciaram questões raciais que atravessam as histórias de vida da comunidade local. De tal modo, nas perspectivas de avanços e impasses no processo de incorporação dos novos conteúdos oriundo desta Lei, ficam evidentes que as tensões vividas por professores e alunos na introdução de mudanças nos conteúdos de ensino comportam implicações socioculturais, mas também políticas, que merecem uma atenção especial (BITTENCOURT, 2014, p. 19).

Assim, diante deste diagnóstico, o caminho encontrado para o desenvolvimento da educação para as relações étnico raciais foi a mobilização dos professores(as), através do saber histórico escolar, em torno do desenvolvimento de práticas de ensino voltadas contra a exclusão e negação da história e da cultura dos negros. Reconhecemos tal exclusão e lidamos diariamente com ela no ambiente escolar, locus de inserção deste estudo, e, apesar da predominância negra nesse espaço, ainda convivemos com o legado do preconceito em relação a história e da cultura afro-brasileira e resquícios do colonialismo nas relações étnico-raciais.

Considerando o propósito deste capítulo apresentaremos no próximo tópico a experiência do fazer docente de professoras de História, com base na proposta de aplicabilidade das orientações da legislação afirmativa, realizadas no Colégio Estadual Abelardo Moreira, a partir do projeto Heranças Africanas. Deste modo, acrescento ao longo desta narrativa, sobre a Lei neste locus, além da minha narrativa, a colaboração de duas colegas professoras desta disciplina. A escolha destas colaboradoras ocorre pelo fato delas estarem em regência de classe, na disciplina de História, no período em que é ampliada a equipe de professores de História<sup>11</sup> (2014/2018), em diferentes turmas e turnos de atuação. Como também, pelo fato de terem contribuído para pensar a proposta de ensino de História, com base nas orientações da Lei 10.639/03, por meio do planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino pautados na inserção de novos saberes, no currículo de História desta Unidade Escolar.

Neste sentido, considerando o objetivo de identificar e analisar o saber histórico escolar construído em atendimento a Lei 10.639/03, através das práticas de ensino realizadas por professores de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira, partiremos no próximo tópico, para a apresentação da perspectiva das docentes colaboradoras desta pesquisa. Os dados de análise foram coletados através do questionário semiestruturado. Este instrumento descreve inicialmente o perfil profissional das docentes, formação, relação com a Lei, e posteriormente as

---

<sup>11</sup> A escolha do recorte 2014/2018 se deve ao fortalecimento da equipe de professores de história, que se deu com a chegada das professoras Vera Lúcia Oliveira e Flávia Silva. Esta pesquisa se iniciou no ano de 2018, quando iniciei o Mestrado, sendo que no ano de 2019, nem eu, nem as referidas professoras estivemos em regência de classe. Eu e a professora Flávia ficamos com dedicação exclusiva ao cargo de Vice-diretora e a professora Vera desvinculou-se no mesmo ano, por motivo de aposentadoria. O quadro de professores do colégio Estadual Abelardo Moreira nos anos 2014 e 2018 contava com três professoras de História, cada uma atuando em um turno diferente: Matutino, Vespertino e Noturno, o que possibilitava uma visão mais ampla acerca do ensino da disciplina em turnos de funcionamento que acolhem diferentes realidades.

experiências desenvolvidas na aplicabilidade da mesma. No último capítulo, buscando compreender melhor como a narrativa racial é mobilizada no ensino de História, nesta escola, faremos a análise de algumas atividades desenvolvidas por essas docentes no Projeto Heranças Africanas, voltadas ao atendimento do ensino de história e cultura afro-brasileira, na expectativa da Lei 10.639/03.

### **3.4 Professores de história, saber histórico escolar e práticas mobilizadas no contexto da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira**

Iniciamos a análise dos questionários respondidos começando pela professora Flávia Sampaio Reis da Silva. Quanto a formação inicial, nossa colaboradora é graduada em Licenciatura Plena em História, pela UNEB, campus IV, localizado na cidade de Jacobina - BA, tendo iniciado sua graduação em História no ano de 2005 e concluído em 2010. Em sua formação a nível de pós-graduação, a professora possui Especialização em Políticas Públicas na Educação (2018) pela Faculdade Albert Einstein – FACEI e em Educação e Diversidade de Gênero na Escola (2019), pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

A professora Flávia assumiu a função docente no Colégio Estadual Abelardo Moreira em 2014, como integrante do quadro efetivo de professores. No entanto, já havia ingressado no serviço público estadual como professora efetiva em 2011. Portanto, já tinha experiência de outra escola da mesma rede, e também anteriormente na rede Privada e na rede Municipal de Ensino de Mairi, relatando possuir 15 anos de experiência no magistério. Permanecendo como docente de História na referida instituição, atualmente, a referida professora possui uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, nos turnos da manhã e tarde.

Sobre a sua participação em cursos de formação continuada envolvendo a temática racial, na perspectiva da Lei 10.639/03, a professora Flávia expõe que já participou de uma de formação institucional neste sentido, desenvolvida pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT, intitulada *O Significado da África no Brasil: Diálogos entre Educação, Cultura, e Luta por Direitos*, realizada entre 06/11/2018 a 09/11/2018 na modalidade presencial, com carga horária total de 32 horas,

A nossa segunda colaboradora é a professora Vera Lúcia Reis de Almeida Oliveira. Licenciada em História pela UNEB campus XIV, Conceição do Coité - BA, a professora concluiu a licenciatura em 2010. Posteriormente pós graduou-se na

Especialização em Ensino de História pela Faculdade de Ciências Educacionais - FACE (2015). Percebemos, que sua formação superior, ocorreu posteriormente ao seu ingresso no magistério, pois a mesma relatou possuir 26 anos de profissão docente, em cargo efetivo na Rede Estadual da Bahia. O ingresso da professora Vera na condição de docente, no Colégio Estadual Abelardo Moreira - CEAM, ocorreu no ano de 2014, mesmo ano de ingresso da professora Flávia Silva. No entanto, a professora Vera assumiu um vínculo de 20 horas semanais, com a disciplina de História no turno matutino.

O advento dessas professoras de História, no quadro do magistério do CEAM foi fundamental para fortalecimento das ações em torno do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola. Na medida que, atuando em diferentes turnos de trabalho e comprometendo-se com o planejamento coletivo, tornaram-se parceiras no trabalho da inserção desta temática racial no currículo de História do CEAM, tendo como principal estratégia o Projeto Heranças Africanas.

Neste contexto, iniciamos a investigação das narrativas docentes, questionando sobre como ocorreu o primeiro contato com a temática racial relacionada a legislação afirmativa. Em relação a experiência da professora Flávia percebemos em sua narrativa, que sua formação como professora de História, se dá na conjuntura de implementação da Lei 10.639/03. Sendo que, a mesma revela também que já atuava como docente de História no Ensino Médio, mesmo antes de ter concluído a Licenciatura na área, e assim, no seu processo de formação, já obteve contato com a legislação afirmativa. Como a mesma relata: “O primeiro contato com a temática foi na minha graduação. E, como desde o início dele eu já estava na área da docência, ela passou a fazer parte da minha prática” (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 2).

O relato da professora Flávia a respeito de sua experiência com a Lei 10.639/03 no ambiente acadêmico, revela que no processo de implementação da Lei, as modificações que atingiram o currículo, não afetaram apenas o ambiente escolar. As orientações para inserção desta legislação no contexto escolar tem início após a sua institucionalização pelo Ministério da Educação – MEC, que através do Parecer CNE/Cp nº 03/2004, compartilha responsabilidades e atribui ações específicas para a consecução das leis. De tal modo, é dada especial atenção a incorporação das orientações previstas nas Diretrizes em todos os níveis, etapas e

modalidades de todos os sistemas de ensino do país. Sendo que, no tocante as Instituições de Ensino Superior:

Os cursos de formação de professores devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos Projetos Político-pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais (PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03. MEC, 2004, p. 32).

Neste sentido, a experiência relatada pela professora Flávia em sua relação com Lei 10.639/03, evidencia a articulação interinstitucional projetada pelos entes federados em torno da implementação de uma nova Política Pública Educacional. Essa articulação em torno da legislação afirmativa, busca atender as reivindicações históricas do movimento negro, desenvolvendo a partir de sua promulgação todo um aparato burocrático para garantir que essas mudanças cheguem até o saber escolar.

Em relação ao conhecimento da Lei 10.639/03, o questionamento também foi dirigido a professora Vera, que igualmente afirmou conhecer a Lei. Porém diferente da professora Flávia, ela relata que em sua formação acadêmica de graduação, não houve estudos direcionados a sua aplicabilidade. A mesma comentou ainda em seu relato, que “durante a graduação teve apenas uma disciplina voltada para o estudo da cultura africana, que foi a disciplina sobre África Antiga” (OLVEIRA, questionário anexo, 2020, p. 2). E também nunca participou de curso de formação continuada voltada para a temática em questão.

A experiência com a Lei em suas formações e na prática docente, ocorreram de forma diversa para as professoras Flávia e Vera e em espaços distintos de formação. Enquanto para a primeira as discussões a respeito da aplicabilidade da Lei 10.639/03 ocorrem no ambiente acadêmico de formação, e deste implicaram na sua prática, a professora Vera relata um caminho inverso, na medida que, o primeiro contato com essa legislação aconteceu na escola. Em sua experiência docente, a professora Vera relata que o primeiro contato com a Lei ocorreu através da ação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que por meio do órgãos de Gestão Estadual, no empenho de instituir a Lei nas escolas da Rede Estadual, introduziu discussões a respeito da legislação afirmativa na escola. Porém, é possível analisar na narrativa da professora, que as orientações para o trabalho com a Lei não se fizeram de maneira adequada, na medida que, em sua narrativa Vera esclarece que:

Após a promulgação da Lei 10.639/03, começou-se a falar na escola sobre a obrigatoriedade de se trabalhar com ensino de história e cultura afro-

brasileira. Porém, por algum tempo a temática ficou só na Lei, não foi praticada na sala de aula, porque não chegou às escolas diretrizes que dessem ao professor um apoio para desenvolver a temática. Com o passar dos anos é que fomos nós professores a buscar conhecimento e desenvolver a temática na sala de aula e por meio de projetos na escola (OLIVEIRA, questionário anexo, 2020, p. 2).

É notório que a experiência da professora Vera em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira, passa por mudanças a partir da instituição da Lei 10.639/03. No entanto, na perspectiva de contemplar a Lei no conhecimento histórico escolar, identificamos que houve uma mobilização do saber docente, quando a mesma relata que mesmo não havendo formação específica, houve empenho e mobilização dos professores para inserir as suas orientações em suas práticas. Monteiro (2001) ao destacar as características do saber docente, chama atenção para o fato de que este é plural, constituindo-se em uma amálgama mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e da experiência (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Desse modo, observamos a existência, na prática docente da professora Vera em relação a inserção da temática racial no currículo, a predominância do saber da experiência. Pois, a partir do conhecimento da Lei, e da compreensão das demandas curriculares dela no saber escolar, a professora mobilizou o saber docente, através da metodologia de projetos, na busca por contemplar as orientações da Lei. Considerando que esses saberes são construídos no espaço escolar, a partir das demandas que o mesmo suscita, podemos afirmar que: Esses saberes não são “para” e sim “da” prática, pois têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão (MONTEIRO, 2001, p. 131).

Em experiência acadêmica formativa diversa da que fora relatada anteriormente, a professora Flávia demonstra em seu relato, que durante a sua graduação, a temática racial fora inserida no currículo acadêmico da Licenciatura em História, da UNEB, campus IV. Tornando-se essa temática uma exigência no currículo de formação em História desta instituição, que a professora traz para a sua prática:

Ao ingressar no curso de graduação, a Lei já estava em vigor e alguns componentes curriculares da área de educação abordavam esta Lei. E de maneira mais específica ela foi tema do componente: “As políticas educacionais no ensino de História”, com a professora Jacimara Souza Santos (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 2).

De tal modo, é notório o movimento da Universidade, no sentido de se adequar a implementação da nova política educacional instituída pela Lei 10.639/03, que introduziu novas discussões na formação dos docentes de História, as quais, se refletiram no ensino de história escolar. Neste sentido, a professora Flávia descreve em sua narrativa, que em seu processo de formação na graduação em História, o contato com a legislação afirmativa, implicou na sua prática docente, na medida que:

Como o meu processo de formação como professora se deu junto com o estabelecimento da Lei, e eu tive oportunidade de conhecê-la nesse processo, eu considero que a Lei já acompanhou minha prática (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 3).

A instituição da legislação afirmativa, por meio de sua política de implementação, permite observar a influência que tem as diretrizes e os textos curriculares, enquanto políticas públicas educacionais, veiculadoras de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas, com grande poder de penetração na realidade escolar. Como discurso, o currículo age no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e na burocracia escolar (FONSECA, 2011, p. 33).

As distintas experiências das professoras Vera e Flávia, em relação as mudanças no currículo propostas na Lei 10.639/03, evidenciam que o conhecimento acadêmico e os documentos legais que subsidiam o currículo, embora sirvam de referência para subsidiar a prática, são apenas um dos níveis em que se opera a seleção dos saberes ensinados na escola. Entretanto o que os alunos aprendem e deixam de aprender – o que é o saber transmitido a eles cotidianamente nas escolas – é mais amplo e complexo que qualquer documento ou saber produzido fora do ambiente escolar (FONSECA, 2011, p. 33). Assim, embora o trabalho do professor sofra a influência do chamado currículo formal, o que ocorre na prática, ou seja, as bases sobre as quais se assenta o saber escolar, envolvem o saber acadêmico, a cultura escolar e outros elementos componentes das representações sociais dos alunos e professores (ABUD, 2005, p. 30).

Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, trazidos pelo professor para a sala de aula, são provenientes de várias fontes. São saberes disciplinares, os curriculares e os da experiência. Ensinar História requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzido em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por

esses saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula (FONSECA, 2011, p. 118).

Considerar o trabalho com ensino de história e cultura afro-brasileira na escola, implica ir além da instrução acadêmica e do currículo instituído, pois é na instituição escolar, que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais (FONSECA, 2011, p. 70). A experiência prática escolar exige dos professores de história muito mais do que conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Perpassa pela identificação, empatia com a temática e engajamento político voltado à desconstrução das narrativas hegemônicas.

Neste sentido, nosso questionário direcionou-se para averiguar a identificação pessoal e empatia das docentes com a temática racial. Sobre este aspecto, a narrativa da professora Flávia evidencia um vínculo identitário, engajamento pessoal e uma formação acadêmica antirracista. A professora justifica a relação com a história e a cultura negra, relacionando-a com a sua formação acadêmica e identidade racial. Quando questionada sobre sua identificação com a questão racial, a mesma relatou:

Sim, em primeiro lugar, por me identificar como afrodescendente e apesar da miscigenação em minha família, minha avó materna é negra. Além disso, reconheço a importância e o valor que os afrodescendentes tiveram e têm na nossa cultura e sociedade (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 3).

A análise da narrativa da professora Flávia a respeito da relação entre o seu fazer docente e a sua experiência pessoal com a questão racial, nos revela que as práticas escolares exigem dos professores de História para além da sua formação acadêmica específica, a articulação de diferentes saberes. Neste contexto, as dimensões éticas e políticas, da formação docente, e as escolhas pessoais são extremamente importantes. Na medida que, o professor de História com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto complexo de saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas (FONSECA, 2011, p. 71).

Sobre a mesma questão, a professora Vera, embora não relate uma relação de pertencimento racial, demonstra reconhecimento e sensibilidade quanto ao racismo

e seu enfrentamento, através do engajamento em prol de uma educação antirracista, que pode ser observada em seu relato: “Vivemos em uma sociedade em que o racismo é velado, mas, está muito presente no dia-a-dia, daí a importância de ser discutido e combatido na escola” (OLIVEIRA, questionário, 2020, p. 3).

Os constrangimentos vivenciados pelos professores diariamente na sala de aula, fazem com que os mesmos se defrontem com as demandas da sociedade em relação à transmissão de saberes e valores históricos e culturais (FONSECA, 2011, p. 70). Em nossa sociedade desconstruir a hierarquização de saberes é uma tarefa desafiadora, mas dela depende a reparação da enorme lacuna em relação a história e aos direitos da população afrodescendente no tocante ao seu passado e suas identidades nos currículos oficiais da escola no Brasil (MATTOS; ABREU, 2012, p. 133).

De tal modo, buscando aprofundar a investigação a respeito da relação das docentes com os saberes ensinados, questionamos sobre quais fatores despertaram interesse e engajamento pela temática racial, sendo que, a professora Flávia, em seu relato apontou os seguintes fatores:

O convívio com pessoas próximas, vítimas de preconceito, bem como o convívio com pessoas próximas que lutam contra o preconceito e ocupam um lugar de empoderamento. Além disso, a minha formação acadêmica que me permitiu conhecer mais sobre o tema (SILVA, 2020, questionário anexo, p. 3).

A partir dessa narrativa, podemos identificar, que a provocação em relação a questão racial provém de diferentes lugares sociais e de formação. O conhecimento escolar embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes e materiais culturais disponíveis, não é mera rarefação ou distorção desse conhecimento (MONTEIRO, 2001, p. 126). A análise do relato da professora Flávia, revela que seu engajamento em relação à problemática negra na escola é procedente de diversos referenciais, não apenas acadêmicos, mas de vida pessoal e social, experiência escolar e escolhas políticas.

A professora Vera ao apontar os fatores que despertaram a mobilização da sua prática em favor da legislação afirmativa, evidencia alteridade em seu posicionamento pessoal relacionado à questão da Lei. Em tempo que, o reconhecimento da existência do racismo institucional é uma demanda que a professora demonstra priorizar nos saberes históricos trabalhados no ensino de

História, em atendimento a Lei 10.639/03. Nesse sentido, mais uma vez reafirmando uma postura antirracista, relata: “Já presenciei atitudes racistas entre alunos na escola, questões relacionadas a autoestima de adolescentes negros, além da importância de se respeitar o outro na sua diferença” (OLIVEIRA, questionário, 2020, p. 3).

A experiência docente compartilhada pela professora Vera em sua narrativa, revela que um aspecto essencial na mobilização docente em favor da construção do saber escolar pautado nas orientações da Lei 10.639/03, é assumir a existência do racismo, afastando a ideia de que o Brasil é uma “democracia racial”. Sem essa compreensão dificilmente poderão ser evidenciadas as desigualdades raciais e tampouco como essa dita “democracia racial” se constitui um mito, escondendo os conflitos e contradições que em nome da pretensa igualdade, acabam por reproduzir e amparar doutrinas, opiniões e atos racistas (SOUZA; CROSO, 2007, p. 19). Considerando ainda o questionamento a respeito do papel do ensino de História na aplicabilidade da Lei, a professora Vera relata: “É muito importante que essas discussões estejam na sala de aula para alcançar o maior número de pessoas. Também é importante que mais professores estejam interessados em pesquisar sobre o tema” (OLIVEIRA, questionário, 2020, p. 3).

Logo, torna-se evidente que os saberes ensinados pelos professores de história em sala de aula, vão muito além da sua especialidade. Eles envolvem a subjetividade e os valores do professor, que se articulam com os saberes do seu processo de formação, nas suas dimensões éticas e políticas. O(a) professor(a) de História num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes ensináveis, e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de forma variada (FONSECA, 2011, p. 35).

A narrativa de Flávia demonstra, segundo seu depoimento, o comprometimento com a inserção prática e cotidiana da temática racial no currículo escolar de História, pois em seus relatos ela afirma que a história e a cultura afro-brasileira e africana são sempre abordadas em suas aulas,

Há conteúdos ou temas mais diretos e pontuais como: O tráfico transatlântico, A sociedade açucareira, As manifestações culturais afro-brasileiras, dentre outros. Porém, a temática pode emergir em diversos outros temas em que se pode fazer a “ponte” com a Lei, com a valorização da Herança Africana (SILVA, 2020, questionário anexo, p. 3).

Ao relatar a articulação realizada em torno dos conteúdos históricos diversos, com a história e cultura afro-brasileira, a professora Flávia revela a mobilização do saber docente na problematização da questão racial, no ensino de História. Esse saber coaduna com o que Ana Maria Monteiro (2001) denomina de saberes da experiência, aqueles que tem origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão. Os saberes da experiência surgem a partir da articulação e da reorganização dos demais (MONTEIRO, 2001, p. 131). De tal modo, identifica-se na narrativa da professora Flávia que a sua prática docente é permeada pelo questionamento da “história hegemônica”, transitando também pelo repensar dos paradigmas da história eurocêntrica, com a qual fomos educados. De tal modo, a professora revela que a Lei 10.639/03 interferiu na sua prática, alterando a forma de abordagem sobre o negro na sala de aula: “Ressignificou o lugar dos negros na nossa sociedade, saindo da posição de vítimas apenas para uma posição de protagonismo, de valorização, de força e empoderamento” (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 3).

Neste sentido, os relatos de memórias da professora Flávia, destacam uma mudança de abordagem em relação ao saber histórico escolar, após a instituição da Lei. Considerando que, em muitas abordagens anteriores a Lei, a história ensinada sobre o negro nas escolas brasileiras esteve restrita ao tema da escravidão, já a sua cultura limitava-se a influência afro-brasileira na música, na dança e na culinária.

É notório, nas narrativas das professoras Flávia e Vera, que as mudanças propostas pela Lei trouxeram aos professores de história, novos desafios, conduzindo-os a repensar os saberes ensinados. As Diretrizes convocaram os profissionais de História para uma ampla reflexão sobre a História da cultura afro-brasileira em suas dimensões de ensino e pesquisa (MATTOS; ABREU, 2012, p.124).

De tal modo, se faz necessário considerar o saber escolar como produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confrontos disciplinares, ou seja, tensões e contradições. No ensino de História, pensar propostas de implementação da legislação afirmativa no espaço escolar, é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos rígidos (MEC, SECAD, 2006, p. 57).

Neste sentido, a inserção da História e cultura afro-brasileira no espaço escolar, exigiu de nós ultrapassar uma concepção de ensino pautada na

transmissão de conteúdos, e desenvolver uma proposta que tenha como pressuposto a investigação e produção de conhecimentos por professores e alunos no espaço escolar. Reconhecendo que a construção de conhecimentos neste espaço é uma ação coletiva (FONSECA, 2011, p. 103).

Buscando identificar as modificações nas práticas realizadas pelas professoras de História, na perspectiva de atendimento a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira, questionamos se houve modificação da suas práticas para atender a Lei – o que mudou? E o que as professoras começaram a fazer para atender a Lei? Afirmando a interferência da nova legislação em sua prática, a professora Vera assinala em sua narrativa que:

É importe trabalhar a construção da identidade dos alunos. É preciso que o aluno negro se veja como sujeito da História, e o estudo e conhecimento da cultura afro-brasileira vai reforçar o respeito e a valorização do negro. Assim, passei a desenvolver atividades e projetos voltados para a pesquisa da cultura afro-brasileira, valorização das personalidades negras a nível mundial, nacional e da comunidade, estudo de movimentos sociais e revoluções, que mostram o protagonismo do negro, por meio de recursos como paródias, poesias e teatro (OLIVEIRA, questionário, 2020, p. 3).

As modificações relatadas pela professora Vera em sua prática docente, para inclusão da legislação afirmativa nos saberes ensinados, revelam que a mesma utilizando-se do saber docente, incorporou novas abordagens sobre o negro no saber histórico escolar, buscando contemplar as orientações da Lei. Tal empenho, pode ser observado no destaque atribuído a construção da identidade negra, no qual aparece uma estratégia não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também a apresentação de uma perspectiva progressista para o papel do negro na história, por meio de uma nova abordagem histórica (FONSECA, 2011, p. 34). O reconhecimento e a valorização dos saberes do povo negro são experienciados nas práticas de ensino, por meio de uma metodologia que congrega diversas linguagens, através da incorporação de diversas fontes, na aprendizagem histórica em sala de aula.

A narrativa da professora Vera a respeito da sua prática docente, centraliza que após a Lei 10.639/03 a história e a cultura afro-brasileira passaram a ser abordadas nas suas aulas frequentemente, provocando novas abordagens sobre a temática racial no ensino de História. Além disso, reconhece que apesar da importância do ensino de História e do conhecimento histórico escolar no processo de ensino e na implementação desta Nova Política, se faz necessário o

envolvimento não apenas dos professores de História, mas também de outros atores no processo educativo:

É importante que essas discussões estejam presentes nas salas de aula para alcançar maior amplitude. Também é importante que mais profissionais da área de educação estejam interessados em trabalhar a pesquisa deste tema na escola (OLIVEIRA, questionário, 2020, p. 3).

Prosseguindo a análise da narrativa professora Vera, retomamos a questão sobre quais as novas abordagens a Lei trouxe para o exercício da sua prática docente, tendo ela relatado:

A implementação da Lei é importante, mas, mais importante que a Lei é o engajamento da comunidade escolar no combate ao racismo e na valorização da cultura afro-brasileira, por meio do estímulo ao senso crítico do aluno, para que ele perceba que a cultura negra e a sua história, nem sempre aparecem no livro didático, pois nesses materiais pouco aparece a participação do negro na construção da história (OLIVEIRA, questionário anexo, 2020, p. 3).

Mais uma vez a professora Vera manifesta o enfrentamento ao racismo, como tema prioritário no desenvolvimento do saber histórico escolar pautado na Lei 10.639/03. É notório também que no exercício da sua prática, ela aciona o saber docente para problematizar o silenciamento sobre o negro existente nos materiais didáticos, instigando o aluno a questionar sobre essa lacuna, e assim, mediando a construção de novos saberes escolares. Neste sentido, observamos que “os saberes escolares são regidos por constrangimentos escolares em si mesmos e pelas finalidades que a escola lhes dá” (MONTEIRO, 2001, p. 127).

Desse modo, observamos que o saber escolar sofre a interferência das situações e constrangimentos gerados nas relações de aprendizagem, desenvolvidas no fazer docente em sala de aula. Em relação aos saberes da cultura negra é necessária atenção especial, na medida que, envolvem tensões que atingem professores e alunos, devido as mudanças no conteúdo do ensino. As novas abordagens sobre a Lei 10.639/03 comportam implicações socioculturais, mas também políticas. Nessa dimensão dos saberes, o sentido político dos conteúdos históricos introduzidos nas escolas, dependem da relação pedagógica do professor na constituição dos conteúdos, do seu posicionamento e do “lugar” que reserva para essas abordagens no currículo (BITTENCORT, 2014, p. 19).

Ana Maria Monteiro (2003), ao discutir a constituição dos saberes escolares, toma como base a ideia de que a composição desses saberes, não se limita a uma

seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Assim, exige um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *suigeneris*, com marcas que transcendem os muros da escola (MONTEIRO apud FORQUIN, 2011, p. 13).

Neste sentido, os constrangimentos relacionados ao racismo institucional, refletidos no ambiente escolar, impulsionaram as referidas professoras de história a mobilizarem práticas de ensino em favor de uma história antirracista. No entanto, é preciso ressaltar que quando falamos da inserção da questão racial no saber histórico escolar, não estamos tratando de um tema “convencional” e sim de uma temática “sensível” e “controversa”, pela profundidade dos danos históricos, psicológicos e sociais que abrange (ALBERTI, 2014). Em relação aos aspectos ligados a afetividade, muitos alunos têm experiências de vida marcadas pela colonialidade<sup>12</sup>, e marcas psicológicas ligados a questões raciais, exigindo tratamento cuidadoso tanto neste aspecto, quanto em relação ao constructo cognitivo desses saberes, pois ambos estão interligados.

Neste sentido, Katia Maria Abud (2005), em *Processos de Constituição do Saber Escolar*, ao analisar como os alunos elaboram o conhecimento histórico, argumenta que o conhecimento histórico escolar não pode ficar preso a análise de processos puramente cognitivos, independente da vivência dos alunos, pois o cognitivo tem sempre uma dimensão social. Os alunos elaboram conceitos de acordo com a experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos em textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do material didático, somente se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia (ABUD, 2005, p. 26).

Portanto, a construção do saber escolar nesta perspectiva, nos leva a compreensão de que ensinar é estabelecer relações pessoais sobre os

---

<sup>12</sup> Consiste em um processo de exploração e subjugação sobre os povos, que se perpetuou para além do aspecto econômico e de luta de classes, pois além da violência física há a violência simbólica, que “viola mentes e corações”, introjetando nos indígenas, negros e brancos uma episteme totalmente eurocentrada que, assim, acaba assimilando a ideia colonizadora e a reproduzindo socialmente (SOUZA, 2018, p. 15).

conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem. O ensino se articula em torno dos alunos e dos conhecimentos, e a aprendizagem depende desse conjunto de interações (FONSECA, 2011, p. 103).

É evidente que a construção dos saberes escolares, é uma ação coletiva. O desenvolvimento cultural é uma ação conjunta (FONSECA, 2011, p. 3). Assim, o projeto Heranças Africanas, surge com perspectiva metodológica de fortalecimento do coletivo docente com vistas a inserção da cultura negra no espaço escolar, na perspectiva da Lei 10.639/03. As professoras Flávia e Vera iniciaram suas atividades como docentes de História no Colégio Estadual Abelardo Moreira em 2014, portanto o referido projeto de ensino já havia sido instituído nesta escola. No entanto, em suas narrativas, elas relatam sobre a influência do projeto nas suas práticas no ensino de História, demonstrando que este foi uma ação importante, na aplicabilidade da Lei 10.639/03 no espaço escolar, pois segundo a professora Flávia:

De uma maneira geral, contribuiu para a difusão da temática, que é empreendida por meio da pesquisa, além de trazer a valorização e o reconhecimento da identidade da comunidade escolar (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 3).

Um projeto de ensino, com uma ação pedagógica planejada, realiza determinadas intencionalidades e visa à realização de um determinado fim, em um certo tempo e espaço. Projetos de ensino implicam na proposição de um trabalho orquestrado pela natureza do conhecimento, pelos objetivos materializados através das ações e pelas atividades didáticas (FONSECA, 2011, p. 104). Os aspectos eleitos por Fonseca (2011) remetem a nossa experiência com o projeto Heranças Africanas, na medida que, saber histórico escolar e saber docente são mobilizados nas práticas de ensino de História com vistas a inserção de novas narrativas no currículo escolar. Essas práticas implicaram na reflexão sobre a questão racial no ambiente escolar, como também desenvolveu a construção de novos saberes sobre esta temática, neste sentido, a professora Flávia descreve que:

O projeto tem desenvolvido e estimulado a cultura do respeito às diferenças, da alteridade, além de promover um conhecimento sobre a temática racial que gera o reconhecimento pelo sentimento de pertença (SILVA, 2020, questionário anexo, p. 3).

Do mesmo modo, a professora Vera, também relata a importância do desenvolvimento do Projeto Heranças Africanas para a implementação da legislação afirmativa no espaço escolar:

Principalmente estimulando a autoestima dos alunos e alunas negras, o respeito a diversidade no ambiente escolar, reconhecimento de personalidades negras, que fizeram e fazem parte da nossa história (OLIVEIRA, questionário anexo, 2020, p. 3).

É notório que a ação pedagógica desenvolvida por meio de projetos, é um importante instrumento na consolidação de uma cultura escolar comprometida com a diversidade. Os relatos das professoras Flávia e Vera, evidenciam que houve modificações no saber histórico e na cultura escolar, alcançados através das experiências com projeto de ensino. Tendo em vista que, a sua realização, redimensiona a ação do professor, por envolver intenso trabalho de pesquisa e reflexão para a articulação de conhecimentos, que de forma específica privilegiaram o processo e não o produto final. Logo, professores e alunos, não estando pressionados pela necessidade de um produto imediato – pois vivenciam, refletem na e pela ação – constroem conhecimento de forma diferente. De tal modo, os alunos se envolvem na realização de uma atividade que tem significado dentro de um contexto mais amplo (FONSECA, 2011, p. 105).

A flexibilidade da metodologia de projetos de ensino, aplicada no Projeto Heranças Africanas, provocou a abertura do fazer docente na ressignificação da abordagem a respeito da temática racial, proporcionando novos saberes no ambiente escolar do Colégio Estadual Abelardo Moreira. Na medida em que, observa-se na narrativa das professoras que o projeto contribuiu para inserir temas da cultura afro-brasileira que auxiliaram na identificação da identidade racial da comunidade escolar, conduzindo a reflexão sobre questões dessa natureza anteriormente invisibilizadas na tradição escolar desta instituição.

Neste sentido, com o objetivo de identificar e analisar as práticas mobilizadas pelas professoras de História na construção de novos saberes relacionados a temática racial, como também de preservar a memória sobre o saber histórico escolar, agregado ao ensino de História a partir dessas experiências, apresentamos no próximo capítulo a dimensão prática desta pesquisa. A qual consiste em um Portfólio Virtual de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, desenvolvidas a partir do referido Projeto, no Colégio Estadual Abelardo Moreira.

#### **4 DIMENSÃO PROPOSITIVA: PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, NO COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA**

Este capítulo, é voltado à descrição da dimensão propositiva deste trabalho, que resultou em um Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Este material constitui-se num importante instrumento pedagógico e de pesquisa para o desenvolvimento desta proposta, por apresentar reflexões, construções, interações e partilha de experiências desenvolvidas em nosso fazer docente.

No Mestrado Profissional em Ensino de História, a pesquisa realizada pretende desenvolver uma intervenção, que possibilite pensar, conceber e/ou resolver, na prática, a relação do saber histórico com suportes e linguagens não acadêmicas e mesmo não textuais (ALMEIDA, 2017, p. 21). Neste sentido, desperta a mobilização do diálogo entre dois saberes que estão sendo trabalhados paralelamente: o acadêmico, materializado através de uma dissertação, e o didático, que sob mediação do conhecimento histórico, dialoga com as aprendizagens construídas convergindo para a produção de uma dimensão propositiva.

Considerando a dimensão da proposta desta formação, produzimos um portfólio, no intuito de contemplar o estudo do tratamento da temática racial, na experiência docente e aproximar-se do nosso objeto de estudo, os saberes históricos escolares construídos em atendimento a Lei 10.639/03. Este material propositivo, apresenta a partir da minha narrativa, o resumo de algumas práticas docentes desenvolvidas através do Projeto Heranças Africanas, por professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, entre os anos 2009 a 2018, visando o atendimento da legislação afirmativa.

O portfólio constitui um instrumento de registro da práxis do professor, com foco na reflexão sobre a aprendizagem. Sua organização visa a documentação das experiências docentes, saberes, vivências, pensamentos, ações e novas aprendizagens relacionadas as suas práticas de ensino. Que a partir do registro por meio de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aulas, trabalhos pontuais, acompanhamento do processo de aprendizagem, representações visuais, dentre outros), permite uma reflexão crítica do conhecimento construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem

elabora em continuar aprendendo. Por conseguinte, os registros dos portfólios não são apenas meras anotações, mas um meio de gerar saberes construídos a partir das experiências de cada um, tendo como ponto inicial a percepção da realidade naquele momento (GUSMAN, 2002, p. 5).

O desenvolvimento de um portfólio reflexivo, neste trabalho de pesquisa, tem por objetivo explorar o potencial formativo deste instrumento, a partir da análise das experiências docentes de professoras de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, voltados a implementação da Lei 10.639/03. Na medida que, as narrativas do projeto Heranças Africanas aliadas a análise dos registros das práticas pedagógicas realizadas no mesmo, desvelam o saber escolar construído em atendimento a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes. O compartilhamento dos saberes construídos neste *lócus*, com professores(as), gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos e outros(as) interessados(as) no tema, poderá estimular o repensar sobre essas práticas, como também fortalecer a continuidade das ações, no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira na escola.

Na Educação Básica brasileira, os(as) professores(as) em geral, são submetidos a uma intensa carga horária de trabalho, de modo que, precisam dividir o tempo pedagógico de trabalho, entre uma sobrecarga de aulas nas escolas e um menor tempo reservado a estudos, e ao planejamento. Diante de tantas demandas, a carga horária dispensada aos docentes para repensar suas práticas em sala de aula, acaba sendo insuficiente. Tais condições, resultam em dificuldade tanto no acompanhamento docente do processo de aprendizagem dos estudantes, quanto na reflexão a respeito de nossas práticas, e auto avaliação do nosso trabalho.

Neste sentido, o desenvolvimento de um portfólio reflexivo, é, sobretudo uma estratégia formativa continuada e personalizada, que garante o repensar das aprendizagens e potencializar a sua qualidade. Posto que, as narrativas reflexivas contidas no portfólio podem colaborar para que o(a) professor(a) em formação avance em nível de reflexão, passando da descrição dos fatos à sua compreensão, análise e reconstrução (NADAL, et al, 2004, p. 3-7).

De tal modo, na metodologia da construção deste Portfólio Reflexivo, buscamos agregar compartilhamento de experiências, com análise e reflexão sobre o fazer docente, no atendimento das orientações da Lei 10.639/03. Para isso, utilizamos como recurso de coleta de dados, registros escritos disponibilizados pelas professoras de História, acerca dos seus fazeres pedagógicos. Tais como: portfólios

de atividades das professoras, arquivos digitais e impressos do projeto Heranças Africanas (registro de reuniões, planos de ações, oficinas, fotografias, cartazes de divulgação, resumo de ações realizadas, materiais pedagógicos desenvolvidas por nós, dentre outros) e a narrativa da minha experiência no desenvolvimento dessas atividades.

O critério para escolha das atividades e ações que iriam compor este material, baseou-se na disponibilidade de acesso aos registros dos planejamentos e roteiros de atividades docentes, em meio digital ou escrito, como também, da memória sobre o desenvolvimento das mesmas. A apresentação dos fazeres docentes, através dos registros do portfólio, como fonte de análise de dados revelem o empenho e mobilização docente em torno da inserção de novos saberes a respeito da temática racial, no currículo escolar. De modo que, a análise desses saberes, propende identificar quais são as abordagens no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira, mobilizadas no espaço escolar, por professores de História, do Colégio Estadual Abelardo Moreira, no atendimento as orientações da Lei 10.639/03.

Neste propósito, organizamos a categorização dos registros dos fazeres docentes neste portfólio, apresentando as atividades e ações do projeto por ano em que foram realizadas, em um quadro resumo constituído em formato de tabela. No qual, sequencialmente, a cada linha deste quadro, apresento atividades realizadas no nosso fazer docente, a temática contemplada, categoria da atividade, resumo do seu desenvolvimento, e na última coluna da tabela disponibilizamos o link para acessar o arquivo da atividade na íntegra.

Porém, não será apresentada uma totalidade das práticas concretizadas em nosso fazer docente, apenas parte delas, pois além de não ser possível recuperar todos os registros, uma apresentação excessiva de fontes, tornaria essa atividade exaustiva. Neste sentido, na apresentação das práticas docentes desenvolvidas em alguns anos temos uma maior quantidade de atividades relatadas, e em outros uma quantidade menor de registros. Essas ações são elencadas a partir do ano 2009, e assim sequencialmente.

Este material pedagógico, intitulado Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura afro-brasileira, além de incorporar esta dissertação, também será divulgado como produto individualizado, disponível em formato digital PDF. Por isso, sua organização e estética inclui sequencialmente algumas formalidades, tais como: 1- Capa; 2- Sumário; 3- Apresentação, na qual

descrevemos sua finalidade e conteúdo; 4- Quadro resumo com Atividades do Projeto Heranças Africanas. Na última parte deste material, apresentamos a análise das experiências relatadas no quadro citado anteriormente, em relação aos saberes históricos produzidos, no desenvolvimento do projeto.

Portanto, apresentamos na próxima subseção, a dimensão prática deste trabalho, na expectativa de utilizar do potencial formativo do portfólio, em favor da reflexão sobre os saberes construídos no espaço escolar.



SILVANA REIS DA SILVA CERQUEIRA

# Portfólio Digital de Experiências com Ensino de História e Cultura afro- brasileira

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

ABRIL DE 2020

## Sumário

- 1 – Apresentação do Portfólio Virtual de Experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.
- 2 – Quadro resumo: Relatos de experiências com Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, no Colégio Estadual Abelardo Moreira.
- 3 – Projeto Herança Africanas: Ensino de História, narrativa e cultura afro-brasileira: Que história é essa?
- 4 – Referências.

## APRESENTAÇÃO

Este material pedagógico é parte integrante do trabalho de pesquisa intitulado *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira*, dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Ensino de História – Profhistória, da Universidade do Estado da Bahia – Uneb. O principal objetivo deste material propositivo é apresentar experiências didático pedagógicas desenvolvidas por professores de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira, voltadas para a inserção do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na perspectiva da Lei 10.639/03, a partir do projeto Heranças Africanas, implementado nesta escola, entre os anos de 2009 a 2018.

O projeto Heranças Africanas foi desenvolvido por professores da área de Ciências Humanas, em sua maioria de História, visando trabalhar de maneira mais efetiva uma educação antirracista. Na medida que, o projeto tem por objetivo o conhecimento e valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Ao longo dos anos, as iniciativas realizadas a partir do referido projeto foram sendo ampliadas gradativamente, tornando-se parte da cultura escolar, e uma ação de considerável relevância para a efetivação da Lei 10.639/03, neste espaço.

A implementação da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), trouxe para os professores de história, novos desafios (MATTOS; ABREU, 2012, p.124). Provocando o repensar do ensino de História, seus pressupostos epistemológicos, metodologias e aprendizagens construídos no espaço escolar. Neste sentido, um dos principais desafios, e que aos poucos vai sendo superado, é a escassez de material didático sobre as relações raciais (ALBERT, 2012, p. 62).

Mobilizando-se para atender a essas mudanças curriculares, os professores de História do Colégio Estadual Abelardo Moreira, empenharam-se no desenvolvimento de projetos, atividades, oficinas, eventos, feiras, dentre outras ações do fazer pedagógico, voltados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei 10.639/03. Evidenciando, que o currículo de História sofreu alterações que se refletiram em seu ensino.

De tal modo, condensar em um portfólio as experiências desenvolvidas no Projeto Heranças Africanas, além da contribuição como fonte deste trabalho, que

tem como objeto os saberes históricos mobilizados, no espaço escolar, relacionados ao ensino da história e cultura afro-brasileira, a partir da instituição da Lei 10.639/03. Possibilita a auto formação, por meio da reflexão sobre os fazeres docentes mobilizados nesta perspectiva, e o compartilhamento das práticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, com outros docentes, estudantes e interessados na temática.

Este portfólio digital, disponível em formato digital (PDF), é constituído de experiências desenvolvidas em nossa atividade docente, no tratamento da questão racial. A logística de organização foi estabelecida em formato de tabela. Na qual, apresentamos a partir da narrativa, atividades desenvolvidas ao longo dos anos relacionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e os desdobramentos dessas atividades, no espaço escolar.

No entanto, não se trata de um manual e nem de um modelo a ser seguido, de modo que, a documentação dessas experiências através de um portfólio, tem como principal objetivo refletir sobre os saberes mobilizados no ensino da história e da cultura afro-brasileira. Trazendo como vantagens, o reconhecimento do inacabamento de todos os processos de formação e de desenvolvimento, aí incluídos os do professor, ou a constatação da permanente desatualização à qual todos estamos sujeitos (NADAL, et al, 2004, p. 7).

Sabemos que a atividade docente em História, é um constante aprendizado. Nas salas de aula de Educação Básica, escutar a voz de diferentes sujeitos, de diferentes espaços, nos abrem novas perspectivas em relação ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. Que nos “permitem reatar relações com o passado e com a construção da memória desses povos” (MULLET, 2017, p. 5).

Narrar a experiência em relação a questão racial, através de um portfólio, me fez repensar o percurso formativo, a dimensão das escolhas políticas, no nosso fazer docente e a repercussão delas na aprendizagem. Revelando de tal modo, que neste percurso, estamos em constante aprendizado, portanto, existem acertos, mas também lacunas e contradições.

Este trabalho é portanto, um convite a compartilhar junto conosco, dessa caminhada de aprendizagem inesgotável, que é a educação para as relações raciais, e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

**Quadro 1: Portfólio digital de experiências com ensino de história e cultura afro-brasileira**

ATIVIDADES E AÇÕES VOLTADAS AO CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03 NO COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA DE 2009 A 2018						
Nº	Ano	Tema	Atividade realizada	Categoria	Resumo	Link
1	2009	Cultura Africana e Afro-brasileira.	Projeto Valorizando a Diversidade: África em sala de aula.	Projeto	Elaborado com a intenção de contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Abelardo Moreira, o projeto buscou desenvolver uma abordagem sobre a cultura afro-brasileira de forma interdisciplinar, buscando interligar várias áreas do conhecimento em prol de pedagogias de combate ao racismo. Ao longo do projeto, foram desenvolvidas várias atividades com foco nas orientações da legislação afirmativa, como pode ser verificado no link ao lado.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1BQRwMuWYXGCbaDdGH9kvAeF3lpqIUvvl/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1BQRwMuWYXGCbaDdGH9kvAeF3lpqIUvvl/view?usp=sharing</a>
2	2009	Cultura Africana e afro-brasileira	Exposição de maquetes dos reinos africanos	Pesquisa	Em tal proposta, os alunos foram orientados a pesquisar sobre a história e a cultura dos reinos africanos antes da chegada dos europeus. Em seguida construíram maquetes das cidades antigas dos reinos africanos. Com a mediação docente, os alunos realizaram um debate comparando a populações da África pré-colonial com a população afrodescendente de nosso país. Por último promoveram a exposição das maquetes das cidades africanas.	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1uz3Zg3RUBmSh98XTexoSLIm2411WC1q3">https://drive.google.com/drive/folders/1uz3Zg3RUBmSh98XTexoSLIm2411WC1q3</a>
3	2009	Arte Africana	Exposição de máscaras e trabalhos inspirados na arte africana.	Pesquisa	Nesta atividade orientou-se aos alunos pesquisar e conhecer o significado das máscaras para os africanos, a história, os valores e simbolismos representados através delas. Ao final da atividade os alunos confeccionaram máscaras e fizeram uma exposição.	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1n5-Rivq9faEuKJt0NsoXK2A7pNq9xvd2">https://drive.google.com/drive/folders/1n5-Rivq9faEuKJt0NsoXK2A7pNq9xvd2</a>
4	2010	Cultura afro-brasileira	Projeto Valorizando a Diversidade:	Projeto	Esta proposta foi desenvolvida em 2010 em decorrência de uma exigência da especialização que eu cursava em Mídias na Educação na	<a href="https://drive.google.com/file/d/1IZu">https://drive.google.com/file/d/1IZu</a>

			África na sala de aula.		UESB. Neste curso, foi solicitado como atividade avaliativa de um de seus módulos, a construção de um projeto de aplicação das tecnologias na escola. Como já estava engajada no projeto voltado a temática racial, decidi que esta seria a temática do projeto. No qual, propus atividades na disciplina de História e também em várias áreas do conhecimento voltadas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. O projeto buscou conciliar o estudo da temática racial, com o uso das tecnologias na educação, com finalidade educativa escolar.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1RvQ3qrIDKfKQVmiAl9LUhxDTvh9zRlVx/view?usp=sharing">MTP-ztjX4HSno-AvNohDVGxBqIPN/view?usp=sharing</a>
5	2011	Religiosidade Afro-brasileira	Caderno de Orixás	Sequência didática	Este material pedagógico foi produzido por mim e outros colegas como exigência de uma disciplina do curso de Especialização em Ensino de História e Cultura Brasileira (IBPEX-2011), consiste num caderno de atividades que orienta o desenvolvimento de uma oficina sobre as religiosidades afro-brasileiras.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1RvQ3qrIDKfKQVmiAl9LUhxDTvh9zRlVx/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1RvQ3qrIDKfKQVmiAl9LUhxDTvh9zRlVx/view?usp=sharing</a>
6	2012	Cultura afro-brasileira	Tributo a cultura afro-brasileira	Atividade integradora	Nesta atividade, os alunos foram orientados a pesquisar sobre as personalidades negras da nossa cultura, identificando as contribuições dessas personalidade para a cultura brasileira. Ao final das pesquisas foi realizada como culminância a socialização das aprendizagens adquiridas por meio de uma tarde cultural em homenagem a cultura afro-brasileira.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1U2v1Jsd-UZBkQd8Z-5f-wGpmY1aTnZl4/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1U2v1Jsd-UZBkQd8Z-5f-wGpmY1aTnZl4/view?usp=sharing</a>
7	2013	Cultura afro-brasileira e africana	Café Afro	Atividade integradora	Temas trabalhados: Histórias, riquezas e tecnologias dos povos da África; África Pré-colonial; Condições atuais do negro no Brasil; Ações afirmativas: sistema de quotas, legislação afirmativa, dentre outros; Religião e cultura afro-brasileira; Culinária, gêneros agrícolas da cultura afro-brasileira; Manifestações culturais; A arte afro-brasileira; Ideias errôneas sobre África.	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1HVOVK-KtofgXEkXaIXHxDH77PQ7Wdw_s?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1HVOVK-KtofgXEkXaIXHxDH77PQ7Wdw_s?usp=sharing</a>

					<p>A experiência de aprendizagem denominada de Café Afro começou no ano de 2012 com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Pesquisando sobre os temas da cultura africana e afro-brasileira e a partir da pesquisa os alunos socializavam a apresentação dos conhecimentos adquiridos em um café com alimentos da cultura local. Para receber os alunos de outras turmas e lhes passar a experiência do que haviam aprendido. Ao final um convidado da comunidade, com experiência relacionada ao tema realizava uma roda de conversa com os alunos da turma para falar sobre o tema e mediar as discussões. Essa atividade se repetiu em anos seguintes, tendo sido muito bem avaliada por estudantes, professores, funcionários, gestão e comunidade participantes.</p>	
8	2014	Cultura afro-brasileira e africana	Projeto Heranças Africanas	Projeto	Desenvolvido por professoras de História e coordenação pedagógica com vistas ao fortalecimento de ações e atividades em prol da implementação da Lei 10.639/03.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1At97RRFjXwrrsFZH-sLaDRGi_g_hNOeCz/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1At97RRFjXwrrsFZH-sLaDRGi_g_hNOeCz/view?usp=sharing</a>
9	2014	Cultura afro-brasileira	Exposição de Instrumentos Musicais	Pesquisa	Os alunos foram instruídos a pesquisar sobre os instrumentos musicais da cultura afro-brasileira e em seguida, após a socialização da pesquisa em sala de aula, organizaram uma exposição com os instrumentos pesquisados.	Atividade sem arquivo digital.
10	2014	Cultura afro-brasileira	Exposição cultura material afro-brasileira	Pesquisa	Nesta atividade, os alunos orientados pelos professores e equipe escolar organizaram, a partir da pesquisa realizada, uma exposição com elementos da cultura afro-brasileira como roupas, instrumentos, artesanato, músicas, símbolos e objetos variados. Divididos em equipes eles apresentavam a história de cada	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/10E6ftMg3cUiItA5xWdpfmka_p2W1in0?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/10E6ftMg3cUiItA5xWdpfmka_p2W1in0?usp=sharing</a>

					objeto da exposição.	<a href="#">ing</a>
11	2014	Cultura afro-brasileira	Cortejo Cultural	Atividade integradora	Esta ação teve como objetivo visibilizar as atividades desenvolvidas em torno do projeto Heranças Africanas. As turmas foram orientadas a fazerem homenagens a cultura afro-brasileira de acordo com os seus estudos e discussões realizados no decorrer do projeto, e também a protestarem contra o racismo e o preconceito racial na sociedade. Esta atividade resultou em uma imensa satisfação dos estudantes e da comunidade, acredito que, devido ao fato de levar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar para além dos muros da escola.	<a href="https://drive.google.com/file/d/11h72ZLK35OG7OMOgcgfislzZ3avPbVfx/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/11h72ZLK35OG7OMOgcgfislzZ3avPbVfx/view?usp=sharing</a>  <a href="https://drive.google.com/file/d/1uavL5eOo0oBf20UUNozdJ1CG6M5HBbk/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1uavL5eOo0oBf20UUNozdJ1CG6M5HBbk/view?usp=sharing</a>
12	2015	Cultura africana	Feira das nações africanas	Feira cultural	Cada grupo ficou encarregado de pesquisar um país africano, e organizar um banner destacando os seguintes aspectos: nome oficial do país, capital, população, idioma, religião predominante, moeda, forma e sistema de governo, economia, bandeira, aspectos culturais, e ao final discutir semelhanças e diferenças em relação ao Brasil. A socialização da proposta foi realizada em formato de exposição em stand, com visitação de colegas de outras turmas.	<a href="https://drive.google.com/file/d/10XsXxlTcmf2m8-niLf--0imFP7GzkSsl/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/10XsXxlTcmf2m8-niLf--0imFP7GzkSsl/view?usp=sharing</a>
13	2015	Cultura afro-brasileira e africana	Aula de campo na cidade de Salvador (BA)	Atividade integradora	Esta aula teve como objetivo conhecer o patrimônio cultural afro-brasileiro da cidade de Salvador. Para isso, foi contratado um guia de turismo histórico que levou os nossos alunos do sertão a conhecer alguns pontos turísticos da capital, e que relataram a relação de historicidade entre esses patrimônios e a cultura negra. Foi uma experiência de vida e aprendizagem sem precedentes.	Por motivo de direitos autorais, os registros dessa atividade não podem ser

					A qual repetimos em outros anos novamente.	compartilhadas neste trabalho, pois são fotografias de estudantes.
14	2016	Cultura afro-brasileira e africana	Café Conexões Brasil África X	Atividade integradora	Como atividade de encerramento do tradicional Café Afro (atividade que se iniciou em 2012, organizado pelas professoras de História), organizamos uma roda de conversa com os alunos de 3º ano do Ensino Médio, mediada por um africano, residente em nossa cidade, natural da República do Congo. Nesta atividade, o africano congolês fez um breve relato da história e da cultura do seu país, das semelhanças em relação ao Brasil, das diferenças culturais, assim como das questões relacionadas ao racismo e ao preconceito, e de sua experiência enquanto negro no Brasil e no Congo. Os alunos ficaram curiosos, ouviram, discutiram e fizeram perguntas.	Infelizmente, os arquivos fotográficos desta atividade foram perdidos, e as fotografias não podem ser divulgadas devido aos direitos autorais dos estudantes.  <a href="https://drive.google.com/file/d/1P2bLkkxV8KR9sl40pRuFOEC3yb2SJHg/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1P2bLkkxV8KR9sl40pRuFOEC3yb2SJHg/view?usp=sharing</a>
15	2016	Estética negra	Oficina de beleza e exposição de fotografias	Atividade integradora	Com o objetivo de valorizar a autoestima dos alunos negros e negras realizamos uma atividade de sensibilização para instigar o reconhecimento da identidade racial dos estudantes. Em seguida, com ajuda de uma equipe de alunas e professoras foram realizadas seções de maquiagem, oficinas de turbantes, trançados e	Por motivo de direitos autorais, as fotografias dos estudantes não

					<p>fotografias. As fotografias foram organizadas em uma exposição aberta a comunidade escolar.</p>	<p>podem ser compartilhadas neste trabalho.</p> <p><a href="https://drive.google.com/file/d/1yql6okpSBIA1b9FQSs4P5Neum5tuCnc/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1yql6okpSBIA1b9FQSs4P5Neum5tuCnc/view?usp=sharing</a></p>
16	2017	Cultura Afro-brasileira e africana	Gincana da Cultura Afro-brasileira	Atividade integradora	<p>Visando comemorar o dia da Consciência Negra foi realizada uma gincana envolvendo todos os alunos da escola.</p> <p>As provas selecionadas pelos professores, para serem desenvolvidas, tinham a intenção de instigar a pesquisa sobre aspectos da cultura afro-brasileira presentes em nossa sociedade e em nossas práticas cotidianas, assim como visibilizar os vínculos com a identidade negra, aumentando a autoestima dos alunos, seu empoderamento e afirmação dos valores culturais afro-brasileiros. Ao final as equipes apresentavam o resultado das tarefas em uma tarde cultural.</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1QiwB5xupzX-hq4Pq-gg38-ATPIDF3Lzo/view">https://drive.google.com/file/d/1QiwB5xupzX-hq4Pq-gg38-ATPIDF3Lzo/view</a></p> <p><a href="https://drive.google.com/drive/folders/1jLzvMpEYnmHJCYhHO7EyNh5UFTL29m8z?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1jLzvMpEYnmHJCYhHO7EyNh5UFTL29m8z?usp=sharing</a></p>
17	2017	Cultura afro-brasileira	Seminário interdisciplinar de cultura afro-brasileira	Seminário	<p>Seminário organizado pelas professoras de História, Sociologia, Geografia e Filosofia visando evidenciar saberes da cultura afro-brasileira, tendo sido eleitos os temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religiões de matriz africana;</li> <li>- Festas populares da cultura afro-brasileira;</li> <li>- Manifestações culturais afro-</li> </ul>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/17ngcfb6AZHq4PenuVu3N8UG3udspBz1v/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/17ngcfb6AZHq4PenuVu3N8UG3udspBz1v/view?usp=sharing</a></p>

					brasileiras; - Músicas, ritmos e danças da cultura afro-brasileira;	<a href="#">ing</a>
18	2017	Cultura afro-brasileira	Atividade Interdisciplinar de cultura afro-brasileira	Sequência didática	Organizada pelas professoras de História, em parceria com professoras de Artes, Filosofia, Geografia e Sociologia, a atividade buscou historicizar alguns aspectos ligados ao campo das artes africanas e afro-brasileira.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1b17WkuF6AJ3CIRLPKYUvK0oLc_u8VsWX/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1b17WkuF6AJ3CIRLPKYUvK0oLc_u8VsWX/view?usp=sharing</a>
19	2017	Cultura afro-brasileira	Exposição Cultural Nordeste Negro	Feira cultural	Esta atividade buscou evidenciar a presença da cultura negra na região Nordeste do Brasil. Neste sentido, os alunos foram orientados a pesquisar aspectos da cultura negra em cada estado desta região, elencando principalmente: - População negra segundo o IBGE; - Políticas afirmativas; - Manifestações populares da cultura negra; - Música e danças afro-brasileiras; - Artes e artesanato; - Culinária de influência afro-brasileira; - Formas de resistência da população negra.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1tWzMMwFVrNoR2OfQdDw3Vskaa0p76zu/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1tWzMMwFVrNoR2OfQdDw3Vskaa0p76zu/view?usp=sharing</a>
20	2017	Cultura afro-brasileira	Aula de campo nas cidades de Cachoeira e São Félix	Atividade integradora	O objetivo desta aula de campo foi conhecer a influência da cultura afro-brasileira no patrimônio histórico das cidades do recôncavo baiano. Destacando os aspectos culturais, humanos e econômicos destas cidades. A viagem foi uma experiência imensamente rica, pois nós e os estudantes fomos apresentados a outras nuances da cultura negra baiana, como as irmandades religiosas, a produção de fumo, os casarões e igrejas coloniais, a visita ao IPHAN, dentre outras experiências, que contribuíram para o fortalecimento da relação de pertencimento a cultura afro-brasileira e a sua valorização.	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1msCHupW5sOBRJw11OxjllzMaNbIPpA1n">https://drive.google.com/drive/folders/1msCHupW5sOBRJw11OxjllzMaNbIPpA1n</a>

21	2018		Seminário Interdisciplinar de História e Cultura Afro-brasileira	Seminário	<p>Tema pesquisados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Racismo (conceito, mito da democracia racial e lutas contra o racismo);</li> <li>- Empoderamento da mulher negra (contextualização internacional, nacional e local);</li> <li>- Políticas afirmativas (o que são? Objetivos, abrangência, exemplos e frutos);</li> <li>- Personalidades negras na luta pelos direitos humanos (Contexto mundial e nacional);</li> <li>- Ideias errôneas sobre África (desmistificar os falsos paradigmas sobre o continente africano).</li> </ul> <p>A partir da pesquisa os alunos foram instigados a apresentar uma situação prática em relação ao tema da pesquisa. Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com relação ao racismo, além da explanação sobre o conceito, dar exemplos de situações e atitudes nas quais o racismo aparece.</li> <li>- Empoderamento: Trazer o exemplo de mulheres negras que lutam pelos seus direitos, assumiram a sua identidade racial e têm orgulho dela. No contexto nacional, internacional e local.</li> </ul>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1oG76lF5OaA9krD-hAldq_Ex7rzZozT/Mf/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1oG76lF5OaA9krD-hAldq_Ex7rzZozT/Mf/view?usp=sharing</a></p> <p><a href="https://drive.google.com/drive/folders/12htsPPBhH0eT6kNbkkm9Hm_bzeY3nub">https://drive.google.com/drive/folders/12htsPPBhH0eT6kNbkkm9Hm_bzeY3nub</a></p>
22	2018	Cultura africana	Análise filme Kiriku e os animais da floresta	Análise de filmes	<p>Atividade desenvolvida pelas professoras de História do CEAM com intenção de apresentar alguns aspectos da cultura africana presentes no filme, mediando um diálogo com a cultura afro-brasileira, por meio de questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que os alunos sabem sobre África?</li> <li>- Aspectos da vida dos africanos presentes no filme;</li> <li>- Aspectos da cultura africana presentes na nossa sociedade;</li> <li>- Importância da tradição oral para os africanos;</li> <li>- Aspectos da cultura dos africanos como a vida em comunidade, vestimentas, dentre outras.</li> <li>- Tecnologias desenvolvidas pelos africanos como a prática ceramista;</li> <li>- Conhecimentos das ervas.</li> </ul>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1w9ZfWXrPbzrkyC-us1ivuH1iGhzuaui1G/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1w9ZfWXrPbzrkyC-us1ivuH1iGhzuaui1G/view?usp=sharing</a></p>
23	2018	Racismo	Oficina sobre	Oficina	Oficina desenvolvida com objetivo	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1w9ZfWXrPbzrkyC-us1ivuH1iGhzuaui1G/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1w9ZfWXrPbzrkyC-us1ivuH1iGhzuaui1G/view?usp=sharing</a></p>

			racismo e bullying		de identificar as diferenças entre racismo e bullying e combater o racismo na escola.	<a href="https://www.google.com/drive/folders/1v2P6EY0uxKLeecd6BZ2Kx2ZIdLHDqja?usp=sharing">ve.google.com/drive/folders/1v2P6EY0uxKLeecd6BZ2Kx2ZIdLHDqja?usp=sharing</a>
--	--	--	--------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### **4.1 Projeto Heranças Africanas: Ensino de História, saber escolar, metodologia de projetos e cultura afro-brasileira: Que História é essa?**

O ensino de História escolar, a partir da instituição da Lei 10.639/03, mobilizou-se em torno das orientações teórico-metodológicas desta legislação, buscando respaldar práticas docentes, em direção a construção de saberes voltados a valorização da experiência negra, subvertendo a lógica do currículo eurocêntrico.

Neste contexto, o trabalho com projetos de ensino, tornou-se uma possibilidade metodológica, de conduzir aprendizagens relacionadas com a vivência, experiência e valores da comunidade escolar, propiciando a ruptura com uma visão limitada das relações étnico-raciais, como também a crítica ao etnocentrismo (MEC, SECAD, 2006, p. 58). Visto que, pressupõe o trabalho com outros conteúdos, outros saberes, para além daqueles já consagrados nas matrizes curriculares do ensino de História, na Educação Básica (SOUZA, 2018, p. 135).

Em nossa experiência docente, com o projeto Heranças Africanas, no Colégio Estadual Abelardo Moreira, a metodologia de projetos facilitou a construção de novas saberes, como também de novas formas de ensinar e aprender. Pois, a carência de materiais didáticos contemplando as abordagens da temática racial, na perspectiva das orientações da Lei, instigou a mobilização docente, na implementação de propostas que conduzissem os(as) alunos(as) a buscar e reconhecer saberes em suas vivências. Neste sentido, notamos que o projeto amplia a dimensão do currículo escolar, apresentando, a possibilidade de propiciar através do “conhecimento sobre África e seus descendente, a formação de hábitos e atitudes fundamentais nos valores éticos, ressaltando valores que impulsionam e orientam a vida e a formação da identidade dos educandos” (PROJETO CEAM, 2009).

A análise das práticas docentes, das professoras de História Vera Lúcia Oliveira e Flávia Silva, que participaram desta pesquisa, reconhecem a influência da metodologia de projetos, no ensino de saberes sobre a temática racial na escola. De modo que, no que diz respeito a viabilidade do projeto Heranças Africanas, a professora Flávia relatou que o mesmo: “contribuiu de uma maneira geral, através do conhecimento sobre a temática racial, que é empreendida por meio da pesquisa, além de trazer a valorização e o reconhecimento da identidade da comunidade escolar” (SILVA, questionário anexo, 2020, p. 3). No mesmo sentido, a professora Vera, narrou que, o projeto contribuiu para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 “principalmente por estimular a autoestima dos alunos e alunas, e do reconhecimento de personalidades negras, que fizeram parte da nossa história” (OLIVEIRA, questionário anexo, 2020, p. 3).

Os depoimentos das docentes supracitadas, acerca da importância do projeto Heranças Africanas para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, associados aos meus relatos de memória acerca do fazer docente apresentado no Quadro Resumo do projeto (subseção anterior), revelam a mobilização docente em torno da inserção de saberes escolares, direcionados ao ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei.

No entanto, a nossa atenção neste tópico, se volta a identificar a relação desses saberes com as instruções da Lei 10.639/03. As orientações e princípios desta Lei, no tocante aos saberes ensinados, estão explicitadas no Parecer CNE CP 003/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nota-se que este documento curricular, após justificar os princípios filosóficos e pedagógicos da Lei, trata especificamente dos saberes a serem contemplados no ensino de história e cultura afro-brasileira (MEC, SECAD, 2006, p. 243).

Neste sentido, buscando identificar onde os saberes escolares mobilizados em nosso fazer docente “tocam” as determinações das Diretrizes, nos debruçamos sobre as experiências de aprendizagem, desenvolvidas no projeto Heranças Africanas. Adotaremos como parâmetro de análise as diretrizes, a perspectiva teórica da pedagogia antirracista e a discussão histórica a respeito deste dispositivo pedagógico legal, com base em autores que discutem suas orientações, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, e do ensino de História.

Como estratégia metodológica, estipulamos analisar apenas a cinco atividades relatadas do portfólio, neste tópico, a fim de não tornar esta atividade enfadonha, e buscando oportunizar a investigação de distintas experiências desenvolvidas no contexto escolar. De tal modo, visando a compreensão das aprendizagens, que acompanharam a implementação da Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira, iniciamos esta análise, a partir de atividades desenvolvidas no início da nossa experiência com o projeto destinado a contemplação da Lei, perpassando posteriormente, por outros trabalhos, que revelam os deslocamentos curriculares para aproximação das suas orientações.

Neste intuito, iniciamos o estudo das nossas experiências de aprendizagem, a partir da atividade Nº 2, relatada no portfólio: Pesquisa sobre os Reinos Africanos, na África Pré-colonial. A proposta, prioriza o conhecimento a respeito da história do continente, sua cultura, seus valores, tecnologias, tradições e outros aspectos, existentes na África, antes da interferência colonial dos europeus. Esta atividade, também propôs estabelecer comparações entre o modo de vida das comunidades pré-coloniais e as populações afrodescendentes atuais do nosso país.

Observamos que uma característica do currículo tradicional da história escolar, é a priorização da história europeia, relegando a história da África, na maioria das vezes, a invisibilidade, em capítulos restritos ao final dos livros didáticos. As diretrizes, contrariando esta lógica, trazem uma ressignificação curricular em relação ao ensino de História da África, “determinando” que esta seja tratada em perspectiva positiva. Destacando o papel das civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade, às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe (MEC, SECAD, 2006, p. 244).

Observamos que esta proposta de atividade, toca em saberes endossados pelas diretrizes ao relacionar a história da África, em conexão com a experiência dos africanos no Brasil. Contribuindo para a prevaleça uma perspectiva, que não negue o protagonismo africano (ABREU; MATTOS, 2012). Sendo que, uma outra questão que chama atenção como estratégia metodológica desta proposta, é a característica socializadora desta atividade. Pois, além da perspectiva interdisciplinar, os estudantes foram motivados a apresentar para os seus colegas de sala e de outras turmas, conhecimentos adquiridos na pesquisa, por meio da oralidade e da

exposição das maquetes dos Reinos Africanos, propiciando o despertar da curiosidade e desmistificando estereótipos sobre a África.

Neste sentido, a aprendizagem por meio de projetos, se baseia em uma percepção pedagógica de aprendizagem, na qual, o(a) aluno(a) assume um outro papel ativo na aprendizagem: deixa de ser submisso, passando a exercer um papel ativo. Ele constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações. O professor, por sua vez, também não apenas ensina, transmitindo conhecimentos – ele investiga, aprende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza (FONSECA, 2011, p. 122).

Esta postura também pode ser observada na proposta de atividade Nº 5 – Caderno de Orixás. Trata-se de um material pedagógico, que propõe uma oficina voltada para ao conhecimento e desmistificação a respeito da religiosidade ancestral de matriz africana. Através de sensibilização, diagnóstico e apresentação de valores culturais ancestrais da cultura afro-brasileira, buscou-se desconstruir estereótipos sobre as religiões, os cultos afro-brasileiras e seus adeptos. Partindo da apresentação da diversidade presente em relação ao aspecto religioso, procurou-se também, ao mesmo tempo, instigar os(a) alunos(a) a reconhecer nas suas comunidades, a presença desta manifestações religiosas.

A emergência de uma educação antirracista, segundo os princípios das diretrizes, pressupõe uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças. Quebrar o silêncio em relação a questão da religiosidade negra inserindo-a como conteúdo curricular, implica apresentar os saberes ancestrais do povo negro, para que sua cultura e sua história sejam respeitados. Sabemos que a desconstrução dos estereótipos em relação a religiosidade afro-brasileira não constitui uma tarefa fácil no âmbito do ensino escolar. Tanto pelo preconceito religioso, que através do racismo busca desqualificar a relação do povo negro como o sagrado, quanto pelo desconhecimento dos processos históricos de formação destas comunidades religiosas.

Entretanto, trazer o conhecimento da religiosidade afro-brasileira, para o contexto escolar, a exemplo da proposta aqui apresentada, na qual os(as) estudantes foram orientados(as) a pesquisar sobre os cultos de matriz africana, identificando as manifestações existentes na sua comunidade e relacionando-as com o material didático apresentado, busca efetivar uma ligação do currículo escolar com o cotidiano. Neste sentido, o conhecimento da religiosidade ancestral afro-

brasileira, visa combater o racismo e a intolerância, por meio da promoção do respeito mútuo, do reconhecimento das diferenças, e da abertura para tratar dessas questões sem medo, receio ou preconceito (MEC, SECAD, 2006).

De tal modo, a postura pedagógica de valorização da cultura afro-brasileira para a construção de saberes antirracistas, também pode ser observada na atividade 7 – Tributo a Cultura afro-brasileira. Nesta experiência de aprendizagem, a orientação para a pesquisa sobre a influência da cultura afro-brasileira em diversas áreas do conhecimento, atrelada ao protagonismo negro no processo histórico, coaduna-se com as recomendações da legislação afirmativa. Considerando que, as diretrizes orientam viabilizar, por meio de projetos, o estudo da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação. Destacando a atuação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, e de luta social (MEC, SECAD, 2006, p. 245).

É notório que as diretrizes, visando a transformação das relações étnico-raciais e o desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo, escolheram como caminho, a valorização da História e da cultura afro-brasileira. No entanto, as historiadoras Hebe Mattos e Marta Abreu (2012), ao analisar suas orientações sob o viés do ensino de História, alertam que é preciso chamar atenção para a importância da compreensão dos conceitos de cultura e identidades negras e/ou afro-brasileiras.

Na análise das dimensões pedagógicas, relatadas nesta atividade, observamos que as orientações didáticas encaminhadas, apesar de provocar a visibilidade da contribuição da cultura afro-brasileira nas diversas áreas do conhecimento, silenciam as lutas de resistência, responsáveis pela preservação dessas culturas.

Neste sentido, é necessário conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. A história das culturas afro-brasileira e africana, assim como os conceitos ligados a ela, precisam ser entendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos sociais que os trouxeram a tona – ou os recriaram – e os elegeram como fundamentais. Previamente, é preciso considerar o que é a cultura e a identidade afro-brasileira? Como elas se constituíram? Qual a importância de reforçar a participação cultural dos africanos e de seus descendentes em episódios da história e cultura mundial? Posto que, “assumir naturalmente a existência de

identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira, é perder a dimensão das lutas travadas em torno da construção dessas identidades" (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124-125).

As novas orientações curriculares, inauguradas a partir da Lei 10.639/03, trouxeram discussões a respeito da questão racial, anteriormente silenciados no currículo escolar. O destaque no debate racial para os conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira e cultura brasileira, exigiram dos professores de história a contextualização desses conceitos no processo histórico, em suas dimensões de pesquisa e ensino (MATTOS; ABREU, 2012, p. 124).

Refletindo sobre essa questão, buscamos compreender a mobilização em torno da inserção desses conceitos no saber histórico escolar, a partir do diálogo com a experiência de aprendizagem Nº 21, apresentada no portfólio - Seminário Interdisciplinar de História e Cultura Afro-brasileira. Nesta experiência, o encaminhamento pedagógico voltado ao debate de conceitos e temáticas no âmbito da questão racial, consideraram a importância de pensar a história dos conceitos da cultura negra – e/ou afro-brasileira – e das identidades negras.

As aprendizagens levantadas no debate, proposto nesta atividade sobre: racismo, empoderamento da mulher negra, políticas afirmativas e personalidades negras, dialogam com a orientação das diretrizes no tocante a contextualização e inserção das lutas antirracistas, no saber escolar. De modo que, a proposta analisada propõe aos estudantes a compreensão da história da resistência negra, a partir da problematização desses conceitos, enquanto politicamente construídos, por sujeitos e movimentos sociais, que lutaram pela sua inserção no âmbito do debate formal na educação.

Neste sentido, o tratamento do racismo no ensino escolar, para além da conceituação simplista do termo, conduziu os(as) alunos(as) a pesquisarem a luta histórica dos negros, travada em distintos contextos. Analisando a forma que o racismo se estruturou na sociedade, e como atinge de forma diversa, diferentes indivíduos. De modo semelhante, a proposta direcionou o tratamento do conceito de empoderamento feminino negro, a partir do contexto de resistência de mulheres negras, frente as relações de poder, em diferentes âmbitos, das referências externas, até chegar as mulheres que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes.

Logo a problematização lançada neste debate, buscava visibilizar no conhecimento escolar, a História das mulheres negras, evidenciando que esta História precede de lutas, que envolvem relações de poder. Neste sentido, solicitamos que as equipes de estudantes, pesquisassem a biografia de três mulheres negras que considerassem exemplo de empoderamento, no contexto internacional, nacional e local. Essa mobilização de saberes, proporcionou aos(as) estudantes estabelecerem comparações entre os processos históricos de resistência negra desencadeados no passado e os desafios que permanecem na contemporaneidade, no cotidiano das mulheres.

Na discussão proposta sobre as Políticas afirmativas, assim como nos conceitos tratados anteriormente, é possível identificar a mobilização docente, na inclusão de saberes escolares, preocupados com a visibilidade da luta histórica dos negros, por seus direitos. A resistência negra, no período pós abolição, é pouco mencionada no currículo escolar. No entanto, a atividade proporcionou visibilidade no estudo sobre as conquistas do movimento negro organizado, na correção das desigualdades. Abrindo possibilidade dos(as) estudantes avaliarem a atuação política desses grupos e refletir sobre seu papel na contemporaneidade. Tendo em vista que, esta perspectiva é pouco destacada nos livros didáticos, e no próprio ensino de História (MATTOS; ABREU, 2012, p. 129).

A última discussão desta atividade, propositalmente voltou-se ao estudo das Personalidades negras, na luta pelos direitos humanos (no contexto local, nacional e internacional), no intuito de suscitar entre os (as) estudantes problematizações e vinculação com os debates anteriores. As experiências analisadas anteriormente evidenciam que a presença do racismo estrutural na sociedade, busca ocultar as ações dos negros, como forma de anulá-las. Trazer para a história escolar o protagonismo de personalidades negras que se destacaram na luta coletiva pelos direitos humanos, é contestar a memória preservada nos currículos, materiais didáticos, monumentos e na própria narrativa social.

O texto das diretrizes sugere o trabalho, em forma de projetos, com biografias de personalidades negras que impactaram a história do Brasil e do mundo atlântico. No entanto, esta orientação é especialmente vulnerável às decisões tomadas em classe pelo professor. É preciso ter cuidado, para não cair na tentação de heroicizar, os personagens negros da história, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com os personagens, em sua maioria “brancos”. Ao contrário

dessa perspectiva, nossa atenção no trabalho com estes saberes, priorizou a problematização da invisibilidade das personalidades negras na luta antirracista. Posto que, uma abordagem crítica acerca das personalidades negras sugeridas, permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de se conviver com a presença do racismo, em diversos contextos e sociedades (MATTOS; ABREU, 2012, p. 131).

Uma questão que consideramos marcante nesta experiência, foi a simulação de situações práticas relacionadas a pauta debatida por cada equipe, utilizando a criatividade de cada grupo de estudantes. De modo que, empregando a arte, dramaturgia e/ou de suas narrativas, foram representados exemplos de realidades relacionadas a discussão racial específica discutida por cada grupo. Neste sentido, além do maior envolvimento dos(as) estudantes, é notório que os mesmos trazem os saberes instigados para os seus referenciais, resignificando-os numa perspectiva de produção de conhecimento e não apenas de reprodução.

Continuando a nossa investigação, acerca dos saberes escolares no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, partimos para a análise de uma proposta de aprendizagem que envolveu além dos(as) estudantes, a integração da comunidade escolar. Neste sentido, selecionamos a atividade Nº 16, do portfólio, denominada Gincana da Cultura Afro-brasileira. Esta proposta, foi desenvolvida no intuito de integrar a comunidade escolar, em torno da visibilidade dos saberes escolares relacionados a temática racial, desenvolvidos no decorrer do ano letivo, em todas áreas do conhecimento.

A experiência docente, nos mostra que as atividades integradoras, exigem estratégias diversas das utilizadas nas aulas convencionais. Neste sentido, a equipe escolar, junto com os professores coordenadores do projeto, utilizaram como estratégia pedagógica a “gincana cultural”, buscando aliar o caráter lúdico desta proposta, ao plano pedagógico. E além disso, estimular o protagonismo juvenil, e o engajamento da comunidade escolar, na integração de saberes, proporcionadas pelas ações do projeto, no espaço escolar.

É notório, que apesar do caráter lúdico desta atividade, ela leva em consideração as aprendizagens da cultura afro-brasileira, planejadas para o desenvolvimento durante o ano letivo. Um projeto de ensino implica várias etapas de desenvolvimento, as quais, perpassam pela sensibilização a respeito da temática – que visa motivar os alunos – sobre o processo, e os resultados deste, no caso, as

aprendizagens construídas a respeito da temática. Assim, essa metodologia tornou-se adequada para a implementação da Lei 10.639/03 em nosso contexto escolar, pois considera: “a) o nível de participação dos alunos; b) a assimilação de novos conhecimentos pelos alunos; c) a concretização de uma produção” (FONSECA, 2011, p. 122).

Educar para a diversidade, implica precisamente conceber a escola como um espaço coletivo de aprendizagens (MEC, SECAD, 2006, p. 93). Imersos neste processo e buscando alinhar saberes e práticas na construção de aprendizagens sob as orientações das Diretrizes, reunimos a equipe escolar para planejar a gincana - atividade integrada, em homenagem ao “Novembro Negro” -, e conclusão dos trabalhos realizados em ano 2017, no projeto Heranças Africanas.

Na reunião de planejamento do evento, os(as) docentes, mesmo tendo sido avisados com antecedência, sobre o formato da atividade e aprovando a iniciativa, não levaram sugestões a respeito de tarefas para a gincana, alegando falta de tempo. No entanto, prevendo que isso poderia acontecer, eu e outras docentes da equipe de Ciências Humanas, já tínhamos selecionado, a partir dos saberes praticados nas aulas, várias sugestões de tarefas envolvendo a cultura afro-brasileira, que poderiam ser exploradas no evento. De tal modo, submetemos as sugestões construídas por nós, para junto ao grupo eleger quais seriam as mais adequadas ao trabalho.

Após a discussão em grupo, as temáticas e tarefas escolhidas para a gincana cultural foram as seguintes, em resumo: Tarefa antecipada de abertura do evento, esta prova exigiu que as equipes organizassem com a ajuda dos professores uma caminhada pelas principais ruas da cidade com faixas e cartazes em manifestação contra o racismo. Para completar a tarefa, as equipes deveriam realizar a apresentação de uma coreografia musical ao chegarem no final, relacionada a cultura afro-brasileira. Também deveriam apresentar o nome para a equipe, seu “grito de guerra” e o desfile do seu mascote.

Observamos que a tarefa proposta nesta atividade, exigiu dos estudantes, expressar os saberes construídos sobre racismo e identidade, para a comunidade escolar, utilizando diversas linguagens do universo juvenil. Neste sentido, a mobilização docente em torno de aprendizagens pautadas no reconhecimento dos conflitos raciais, e na não aceitação do mito da democracia racial, é fundamental para reconhecer a existência do racismo que permeia nossa sociedade, e

consequentemente nossas escolas. De modo que, a externalização destas temáticas, mobiliza a escola em torno de sua transformação, pois apresenta questões conflituosas e inegavelmente de difícil abordagem, promovendo junto a comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto e plural (SOUZA; CROSO, 2007, p. 71).

De tal modo, visibilizar para além dos muros escolares o reconhecimento das facetas do racismo, afirmando a resistência da cultura negra nos saberes da comunidade escolar, é subverter os paradigmas eurocêntricos aos quais fomos educados, revelando saberes contra hegemônicos. Mais que isso, a satisfação demonstrada pelos estudantes, na realização desta tarefa, as provocações e a integração com a comunidade, corroboram para o fortalecimento da escola, enquanto ambiente que promove atividades de politização, satisfação e diálogo. Um lugar de conflito, sim, mas tratados com contradições (MEC, SECAD, 2006, p. 55).

Retomando a narrativa da experiência da gincana cultural, a prova que deu sequência ao evento, tarefa 1, concentrou-se na demanda de valorização da estética negra, estimulando o reconhecimento da identidade afro-brasileira e sua valorização. Neste sentido, a tarefa exigiu das equipes, a apresentação de um casal de estudantes negros(as), para concorrer ao título da Miss e Mister Beleza Negra 2017. Entre os critérios da prova, narrados durante o desfile, os(as) candidatos(as) participantes, deveriam ressaltar o reconhecimento de suas identidades.

As orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (2006), apontam que a escola de Ensino Médio, deve desenvolver iniciativas para que todos(as) os(as) estudantes construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender sem negar a si próprios, ou ao grupo social a que pertencem. É notório, que ainda hoje, jovens afrodescendentes convivem com padrões de beleza eurocêntricos, os quais são predominantes na mídia, no mundo artístico, nos espaços de poder, e outros ambientes hierarquizados pelo racismo estrutural. No entanto, é preciso desconstruir estes paradigmas. Neste sentido, falar em autoestima dos jovens negros(as), significa compreender as singularidades de cada um(uma) em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais (MEC, SECAD, 2006).

As diretrizes, enquanto política de reparação, exigem que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, veladas, ou

explicitamente violentas, expressam sentimentos de inferioridade em relação aos negros, próprios de um sociedade hierárquica e desigual (MEC, SECAD, 2006, p. 233).

Elevar a autoestima dos estudantes negros(as) por meio da afirmação de sua identidade racial e cultural, pode ser considerada uma ação pedagógica de combate ao racismo. É importante, no entanto, tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. A compreensão histórica a respeito desta questão fortalece os(as) estudantes negros(as), que passam a valorizar mais as suas identidades e a relação com a escola e o conhecimento.

A tarefa Nº 2, solicitou dos(as) estudantes, a apresentação de uma interpretação de música da cultura afro-brasileira (um grupo para cantá-la, com uso de instrumentos musicais). Os critérios avaliativos para esta tarefa foram: criatividade, letra da música, animação e apresentação. No mesmo sentido, a quarta tarefa sugerida foi a apresentação de uma paródia ou paráfrase de uma música, modificando a letra para criar uma versão em homenagem cultura afro-brasileira. Os critérios de avaliação pontuaram criatividade, letra da música e apresentação. Por se tratar de propostas com conteúdos semelhantes, faremos uma análise conjunta.

Um dos princípios de combate ao racismo, explícito no parecer das diretrizes, consiste na valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, marcas da cultura de raiz africana. De modo que, para conhecer mais e melhor os estudantes, as escolas devem atentar para as culturas juvenis que transitam em seu interior. A literatura, as linguagens – os quadrinhos, os textos poéticos, os movimentos culturais populares – os blocos carnavalescos, os grupos teatrais e musicais, as bandas de música, dentre outros. Por meio dessas linguagens, como o exemplo do movimento *hip hop*, os jovens abordam as injustiças sociais e opressões raciais e sociais, utilizando essa produção artística e poética para anunciar e denunciar o lugar histórico, político e social que ocupam e como vivem negros e pobres (MEC, SECAD, 2006, p. 88).

Agregar esses saberes no espaço escolar, é ouvir a voz da cultura negra jovem e considerar as suas resistências, pois muitas vezes, aqueles(as) estudantes que são tidos como “rebeldes” em suas casas, ou na escola, são os que não se enquadram nos padrões rígidos da colonialidade, que não aceitam os modelos “tradicionais” de educação, que desconsideram as suas singularidades. Pensar em

propostas de implementação da Lei 10.639/03, é reagir à estruturas escolares que nos enquadram em modelos demasiadamente rígidos. A resistência pedagógica exige no entanto, que nós educadores estejamos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, as segmentações de disciplinas estanques (MEC, SECAD, 2006).

Neste sentido, a pedagogia de projetos, aplicada a educação das relações étnico-raciais, com base nas diretrizes, abre espaço para pensar novas relações com o saber, e a aprendizagem escolar. E assim, atividades como uma gincana da cultura afro-brasileira, nos mostra que a escola pode ser “um lugar de movimento, aprendizagens, trocas, de vida, de axé. Lugar potencializador de existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos” (MEC, SECAD, 2006, p. 55).

Na terceira tarefa, solicitamos que cada equipe, realizasse uma pesquisa, com a ajuda do professor orientador, sobre as religiões de matriz africana, e a partir da pesquisa, apresentar na gincana um(uma) estudante vestido(a) de um orixá e explicar o/os significado(s) da divindade representada no universo desta religião. Os critérios considerados no julgamento desta prova consideraram a apresentação oral, sobre o orixá representado, a caracterização dos(as) estudantes e a originalidade da apresentação.

Em relação a inclusão da religiosidade afro-brasileira como conteúdo pedagógico desta atividade, desde a sua anúncio enquanto sugestão de tema, na reunião de planejamento com a equipe de professores, houve rejeição e polêmica, por parte de alguns(as) professores(as). A proposta de tarefa inicialmente era pesquisar sobre essas religiões, entrevistar um líder religioso, ou adepto, e convidá-lo para falar sobre os princípios das religiões de matriz africana para os estudantes.

Porém, esta atividade causou contestação entre os professores, principalmente os evangélicos(as), e que justificaram que a presença do líder religiosos na escola poderia ser rejeitada pelos estudantes. Quando na verdade, sabemos que se trata de uma reação de intolerância entre os próprios educadores. Tendo em vista, que em outras circunstâncias de projetos na escola, inclusive relacionados a valores, membros de outras religiões como líderes evangélicos(as) são convidados por esses(as) professores(as) para dar palestras. Enquanto que, os valores das religiões afro-brasileiras são subalternizados.

Com intenções semelhantes ao Caderno de orixás<sup>13</sup>, a apresentação dos valores religiosos afro-brasileiros, não propõe realizar nenhum tipo de proselitismo religioso e sim desconstruir os estereótipos em relação a estas religiões. Essa orientação é clara no parecer das diretrizes quando determina que a História da África, tratada em perspectiva positiva, abordará temas relativos – à história da ancestralidade e religiosidade de matriz africana (MEC, PARECER CNE 03, 2004, p. 244).

Sabemos que o tratamento desta temática, é sensível e complexa, pois requer de nós, não fazer “vista grossa” para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de muitos brasileiros, considerando que, essas tensões, se refletem nas relações e práticas desenvolvidas na escola.

Visibilizar saberes escolares, em outros espaços além da sala de aula, é uma experiência que pode ser reveladora. Neste sentido, as duas equipes, de estudantes da gincana, dramatizaram e narraram de maneira brilhante os orixás mais estereotipados na cultura ocidental: o exu e a pomba-gira, tendo provocado, diferentes reações aos participantes daquela atividade. Alguns ficaram admirados(as) com a riqueza de saberes exibidos na apresentação, outros(as) pela ousadia da performance dos(as) estudantes, relataram, inclusive entre os professores, que ficaram “com medo do exu”. Observamos, que a fidelidade da performance do estudante, que provavelmente é adepto, ou conhecedor daquela religião, revelou um sentimento de estranhamento entre um(a) dos(a) nossos(as) docentes, que teve a coragem de falar a respeito, de sua reação após o evento. Sei que não se tratava de uma reação de intolerância, pois o (a) docente, foi quem mais apoiou a inclusão da tarefa, e o seu relato na foi em tom preconceituoso, mas de inquietação pela amplitude da proposta.

Os sentimentos provocados a partir desta atividade, nos levam a refletir o quanto ainda estamos imersos nos valores da colonialidade. Apesar do colonialismo ter chegado ao fim, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. Mesmo após o fim do processo de colonização, a colonialidade persiste na normatização da cultura europeia, branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorização e subalternização de outras culturas, em especial indígenas e africanos (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 12).

---

<sup>13</sup> Atividade 2, apresentada no portfólio e analisada anteriormente.

O quinto desafio do evento pedagógico, voltou-se para a valorização do empoderamento negro. Neste sentido, foi exigido que cada equipe escolhesse entre seus membros, um(uma) aluno(a) que se declarasse negro(a), e fizesse um pequeno discurso sobre sua condição étnico-racial. Os critérios avaliados nesta prova foram oralidade, segurança e convencimento.

Assim, em meio aos saberes das suas experiências e em intercessão com o reconhecimento de suas culturas no espaço escolar, um casal de estudantes, uma moça e um rapaz, de equipes distintas, relataram sobre a sua identidade negra, justificando-a e reconhecendo o orgulho pelo seu pertencimento racial. Esta atitude é muito importante, não apenas os(as) estudantes que participaram da tarefa, mas também para o coletivo estudantil, pois situa a identidade negra em lugar de evidência e importância.

Dentre os fazeres instigados nesta proposta de aprendizagem, esta tarefa foi uma das que mais me chamou atenção. Por destacar entre as suas exigências competências relacionadas ao reconhecimento e valorização do pertencimento racial dos(as) estudantes. A educação escolar brasileira, historicamente omitiu-se sobre as dinâmicas das relações raciais, permitindo que fosse transmitida aos(as) estudantes uma pretensa superioridade branca, sem questionamento desse problema por parte dos profissionais de educação. As diretrizes no entanto, ao reconhecer o racismo e a discriminação que atingem particularmente o negro, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial (MEC, SECAD, 2006, p. 231).

A escola, tem um papel central no ensino e produção de conhecimentos, voltados a reeducação das relações étnico-raciais. Educar estudantes para a valorização das suas origens raciais, exige de nós, mobilizar saberes, em torno de aprendizagens, que considerem as visões de mundo, experiências históricas e contribuições dos diferentes povos que formam a nação.

Logo, precisamos prestar atenção para às formas e meios que nossos(as) estudantes utilizam para aprender. Se atentarmos para as experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a pretensa “inteligência”, ou os saberes “oficiais” e convencionais, que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos

e aprendemos e que descobrimos o mundo. Esses corpos produzem conhecimentos distintos e ricos de significados (SILVA, 2011, p. 31).

A penúltima tarefa, desta gincana cultural, buscou contemplar saberes relacionados a literatura afro-brasileira. Neste sentido, baseado na pesquisa sobre esta vasta literatura, a prova exigiu que cada equipe escolhesse uma obra, para apresentá-la ao grande público. Os critérios de julgamento desta prova foram criatividade, caracterização e conteúdo da apresentação.

No cumprimento desta atividade, recorremos ao diálogo com os professores(as) da área de Linguagens, a fim de melhor explorar os saberes contidos nestas obras pelos(as) estudantes. O apoio de docentes desta e de outras áreas do conhecimento, é condição fundamental na reeducação das relações raciais. Pois, todas as disciplinas dão lugar a construção de valores, que remetem ao universo cultural afro-brasileiro. No tocante a literatura afro-brasileira, a análise crítica, de obras de autores deste campo, sob a perspectiva da educação para as relações raciais, contribui para problematizar questões raciais, muitas vezes invisibilizadas no ensino escolar. A mobilização pedagógica docente, neste sentido, usou a linguagem literária, para promover a discussão sobre a temática racial, revelando saberes e valores da cultura afro-brasileira, com vistas a fortalecer a identidade dos(as) estudantes (MEC, SECAD, 2006).

Como última tarefa, solicitamos a apresentação de um desfile, em que os(as) estudantes fizessem uma homenagem às personalidades negras, que marcaram a história brasileira ou mundial. Os critérios avaliados foram representatividade, originalidade e performance.

Em atividades analisadas anteriormente nesta seção, a exemplo das atividades 7- Tributo a Cultura Afro-Brasileira e 21- Seminário Interdisciplinar de Cultura afro-brasileira, identificamos e discutimos a importância da inserir a representatividade negra, nos saberes ensinados no espaço escolar. No mesmo sentido, considerado essas aprendizagens, essa tarefa propôs evidenciar através do “desfile de personalidades”, o lugar do negro nos espaços de saber, valorizando o protagonismo desses sujeitos. No entanto, é necessário considerar, que a visibilidade das memórias e histórias africanas e afro-brasileiras na escola, não tem a intenção de mudar o foco etnocêntrico e eurocêntrico por um africano, mas ampliar os currículos escolares, destacando as contribuições culturais negras nos diversos campos do conhecimento (MEC, SECAD, 2006, p. 239).

A análise do conjunto de atividades aqui apresentada, revelam a mobilização docente, de professoras de História, em torno de ações pedagógicas que protagonizaram novas narrativas no saber escolar, coerentes com as orientações das diretrizes. Entretanto, embora seja possível identificar implicações no currículo, decorrentes dessas ações no processo de aprendizagem. Também observamos, que em nosso fazer docente, ainda reproduzimos no cotidiano escolar modelos teóricos e metodológicos de aprendizagem, contrários aos princípios emancipatórios da proposta estabelecida pelas diretrizes.

Um exemplo prático pode ser examinado, na própria Gincana Cultural, que apesar de destacar saberes e valores da cultura afro-brasileira, provocando inquietações na comunidade escolar, em sua episteme, a palavra “Gincana”, significa competição. Neste sentido, o estímulo a participação dos(as) estudantes, na atividade a partir do espírito de competitividade, não se adequa aos valores da pedagogia antirracista, proposta pelas diretrizes, que se baseiam na cooperação, respeito às diferenças, e reeducação das relações étnico-raciais. Quando planejamos esta atividade de gincana, para dar ênfase ao trabalho com os saberes da cultura afro-brasileira, pretendíamos engajar maior participação dos estudantes, com a colaboração unânime dos(as) professores(as) no evento.

No entanto, no processo de desenvolvimento desta atividade, dividimos estudantes, de distantes realidades em equipes, gerando rivalidade entre alunos(as) da zona rural e urbana, que se agruparam em equipes diferentes, o que acabou provocando conflito entre eles(as) ao final da atividade. A contradição evidenciada nesta atividade, nos leva a compreender que a implementação de experiências de aprendizagem com base nas diretrizes, devem considerar, não apenas a inserção de saberes da cultura afro-brasileira, no currículo, mas também, os princípios teóricos e metodológicos que alicerçam as suas orientações. Em se tratando de educação para as relações étnico-raciais, é incompatível pedagogicamente, estimular práticas pedagógicas que promovam valores ocidentais como a competição, classificação e premiação.

É notório na análise das nossas práticas, que uma educação histórica antirracista, não perpassa apenas pela inserção de novas narrativas no saber escolar. O ensino da história e da cultura afro-brasileira, com base nas diretrizes, exige reagir a estruturas escolares que nos enquadraram em modelos de aprendizagem rígidos, abrindo possibilidade para o diálogo, à escuta, a integração

de saberes, à ruptura de barreiras e a superação das segmentações disciplinares estanques (MEC, SECAD, 2006, p. 57). Posto que, essas orientações legais, só podem ser assumidas a partir de práticas docentes, que mobilizem a construção de saberes, desvinculados de experiências educativas autoritárias.

Neste sentido, a metodologia de projetos, é uma alternativa que pode ser conciliada à educação das relações raciais, pois exige o rompimento com a concepção de escola e ensino como meros reprodutores de saberes, ideias e valores produzidos em outras esferas. Assim, uma proposta emancipatória, requer do professor(a) valorizar e articular o trabalho pedagógico com múltiplos saberes produzidos na experiência cotidiana (FONSECA, 2011, p. 124).

No entanto, embora na realidade praticada em nosso fazer docente, a metodologia de projetos tenha constituído um papel importante, na inserção de novos saberes no currículo escolar, a sua adoção por si só não é suficiente para garantir um ensino de História, pautado nas orientações das diretrizes. Tendo em vista que, o desenvolvimento pedagógico, no ensino de História, com base nas diretrizes, requer de nós professores(as) assumir um novo lugar na produção de conhecimentos, e problematizá-los junto aos estudantes no trabalho diário em sala de aula e não apenas em momentos pontuais.

Assim, construir uma história antirracista, no espaço escolar, requer buscar, ao invés de respostas prontas e acabadas, o despertar dos estudantes para o desejo de compreensão das suas experiências históricas. Considerar a vivência, a experiência e valores da comunidade escolar, numa perspectiva de currículo democrática e emancipatória, a partir da ruptura com a concepção etnocêntrica de conhecimento, em que os saberes se submetem à lógica reprodutivista do mercado, dos produtores de materiais didáticos descartáveis (FONSECA, 2011, p. 124).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a formação no mestrado em ensino de História, no ano de 2018, não havia definido o tema que iria me debruçar para realizar a minha pesquisa. Entretanto, era bastante provocadora a discussão nas aulas, sobre a compreensão da nossa prática docente, enquanto campo de pesquisa. Neste sentido, os debates em torno da trajetória do ensino de História, no Brasil, das narrativas privilegiadas no currículo escolar, e do silenciamento em relação às narrativas “outras”, ou seja, indígenas, africanos e afro-brasileiras, me conduziram a pensar sobre como essas questões tencionavam o ensino de História, na experiência de cada professor(a). E, no contexto de reflexão sobre a minha prática docente, encontrei a problemática da minha pesquisa em relação ao tratamento da temática racial, no ensino de História escolar.

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal, enquanto professora de História, e da busca por um ensino de História que abrigue a diversidade étnico-racial afro-brasileira. Teve como principal objetivo, identificar e analisar, as implicações provocadas pela Implementação da Lei 10.639/03, no ensino de História, a partir da experiência de professoras, desta disciplina, no colégio Estadual Abelardo Moreira, em Mairi – BA.

Neste sentido, a metodologia baseada na análise de narrativas, contribuiu para investigar a trajetória de experiências, desencadeadas a partir da Lei 10.639/03, nos fazeres da docência em História, e também para a reflexão sobre os atravessamentos provocados pela Lei, na formação de professores e no currículo escolar. A opção pela narrativa, me conduziu a assumir o lugar de investigadora da própria ação pedagógica.

Ao narrar meu percurso formativo, compreendi que as orientações instituídas a partir desta legislação, constituíram um “divisor de águas” em minha formação e prática docente. A Lei apresentou um enfoque teórico, oposto a perspectiva tradicional eurocêntrica de currículo, que norteava a concepção de ensino de História e orientava as nossas práticas pedagógicas. Suas diretrizes, determinaram a obrigatoriedade de mudanças curriculares com foco em uma educação antirracista, revelando novos sentidos para a História ensinada, e mobilizando uma nova relação com o saberes históricos.

A investigação sobre o tratamento da temática racial, nos fazeres docentes das professoras Vera Lúcia Araujo e Flávia Silva, no *lócus* em estudo, revelou diferentes encontros formativos com a Lei 10.639/03. No entanto, embora observadas as peculiaridades, em relação aos caminhos que as conduziram ao conhecimento da Lei, foi possível observar que os princípios pedagógicos antirracistas dessa legislação, provocaram deslocamentos teóricos, que repercutiram em suas práticas docentes. Os desafios pedagógicos da Lei, influenciaram a mobilização de saberes docentes, na inserção de novas narrativas, voltadas a visibilidade da história e da cultura afro-brasileira e africana, nas práticas de ensino da história escolar.

Também foi possível constatar, a partir da pesquisa sobre as ações realizadas pelas docentes, na adequação do currículo de História, às orientações da Lei, que os saberes docentes, constituíram estratégia didática fundamental, na mobilização de novas abordagens a respeito da diversidade étnico-racial negra, no saber histórico escolar. A análise, a partir da categoria saber docente, foi importante para compreender que as professoras, na inserção de novas abordagens sobre a temática racial, mobilizaram saberes que possuem uma identidade própria, provenientes de vários espaços de formação. Neste sentido, observamos que os saberes que dialogam no interior do processo educativo, trazidos pelo professor para a sala de aula, são provenientes de várias fontes. Também foi possível apreender que ensinar História, numa perspectiva de reconhecimento da diversidade étnico-racial, requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços (FONSECA, 2011).

Por último, a construção do portfólio do Projeto Heranças Africanas, enquanto dimensão propositiva, nos proporcionou revisitar parte das ações desenvolvidas por professoras de História, em atendimento a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira. A intenção inicial era identificar a relação dos saberes mobilizados na história escolar, com as orientações das diretrizes. No entanto, os resultados dessa análise, revelaram que as dimensões da Lei e sua aplicabilidade do contexto escolar, perpassam por princípios político-pedagógicas, que abrangem muito além da simples inserção de conteúdos. A narrativa do nosso fazer docente, a partir das atividades apresentadas no portfólio, revelou que a trajetória de experiências com a Lei, constituem “travessias” de um novo caminho epistêmico. Posto que, constatamos na análise dos fazeres docentes, que a perspectiva teórica inaugurada

com a Lei 10.639/03, produziu deslocamentos não somente a nível de conteúdos ensinados, mas também em relação a epistemologia do conhecimento escolar.

A Lei, ao criticar o currículo tradicional, pautado na hierarquização de saberes, abriu caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas desvinculadas da submissão da lógica eurocêntrica. No ensino de História, verificamos essa postura em nossos fazeres, quando saímos do lugar submissão em relação a uma história pronta, acabada, construída em outro espaço de produção intelectual, para ser transmitida aos aluno(as), para a função de mobilizadores e mediadores de novas narrativas, que reconhecem saberes nos(as) estudantes.

Diante da investigação realizada sobre a trajetória de nossas práticas docentes, no ensino de História, a partir Lei 10.639/03, também foi possível avaliar, que apesar das evidentes mudanças que a Lei provocou na formação docente, e nos saberes escolares, ainda temos um longo caminho a percorrer, em relação a construção de um ensino de História antirracista. Neste sentido, são muitos obstáculos a serem enfrentados, para de fato alcançar uma educação histórica desvinculada de hierarquias e que seja inclusiva e plurirracial.

Constatamos que a metodologia de projetos, contribuiu para inserir novas práticas no ensino de História, assim como novos saberes e discussões, no tocante a temática racial no espaço escolar. No entanto, apesar de sua considerável relevância para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, os projetos desenvolvidos no ensino de História, não nos desvinculou de uma estrutura educacional rígida, metodologias tracionais, segmentações disciplinares estanques, ausência de diálogo entre as áreas do conhecimento, dentre outros desafios, que permanecem na educação escolar, não apenas no ensino de História, mas do currículo escolar como um todo.

A construção de uma história antirracista, perpassa por transformações na estrutura institucional da educação escolar, vinculadas ao compromisso político, de entender o combate ao racismo, enquanto obrigação de todos os envolvidos no processo educacional. Infelizmente a ausência de estudos sobre a temática racial nos cursos de formação de professores, aliada ao racismo estrutural que permeia as relações, inclusive na educação, faz com que se atribua em nossa realidade local, a responsabilidade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, apenas ao ensino de História, e aos seus(as) docentes. É evidente que o trabalho desses(as) professores(as), mesmo encontrando apoio em áreas afins, se não agregado a um

Projeto Político Pedagógico, que se comprometa a praticar de fato em suas ações o combate ao racismo, não será capaz de mobilizar nossos(as) estudantes nos propósitos político-emancipatórios propostos pela Lei 10.639/03. O ensino de História, isolado em meio a uma estrutura racista, não poderá sozinho provocar mudanças duradouras.

Constatadas as possibilidades, lacunas e desafios do ensino de História na perspectiva do antirracismo, pesquisar as ações realizadas ao longo dos anos, em nossa prática docente, nos trouxe também a compreensão de que o nosso trabalho com a temática racial no espaço escolar, ao longo dos anos, constituiu-se uma resistência pedagógica. A inserção das questões raciais no espaço escolar não é, e não será jamais, uma tarefa tranquila, pelo contrário, é permeada por muitas disputas (PAIM; ARAÚJO, 2018). No entanto, os enfrentamentos que tivemos ao longo da nossa caminhada nunca partiram dos estudantes, e sim da nossa inexperiência, em confrontar estruturas escolares rígidas, atitudes preconceituosas de colegas professores(as) que consideravam o projeto Heranças Africanas como “da professora Silvana” ou dos “pretos”, como alguns chamavam em tom de brincadeira, quando na verdade, se trata de menosprezar, invisibilizar e afastar o significado da importância de ações de combate ao racismo na escola.

Ao final deste processo de estudos, chegamos a conclusão de que no trabalho com a Lei 10.639/03, ainda somos aprendizes. A análise do trabalho com a diversidade de experiências humanas, no espaço escolar, nos revela que estamos em constante transformação. Somos sujeitos(as) inacabados(as), como afirmou o mestre Paulo Freire: “a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 53).

Iniciei esta pesquisa ansiosa pelo que poderia descobrir e construir ao longo do seu desenvolvimento. Terminei este trabalho me reconstruindo. Enquanto docente de História, da educação básica, muitas vezes ouvimos que a Lei 10.639/03 não modificou o currículo escolar, e que nós não trabalhamos a Lei. Atitudes assim, fazem com que nos sintamos desvalorizados e solitários em nossas práticas. Este trabalho no entanto, comprovou que apesar dos desafios a serem enfrentados, professoras e estudantes do Colégio Estadual Abelardo Moreira, se mobilizaram em prol de uma nova relação com os saberes da história e da cultura afro-brasileira e africana, no ensino de História escolar.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; VIANNA, Carolina. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Revista Antíteses*, vol. 3, Nº 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *Revista História & Ensino*, v. 11, p. 25-34, Londrina, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834/10400>>. Acesso em: 04 de Julho de 2018.

ALBERT, Verena. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais.” *Revista História Hoje. ANPUH/Brasil*. v. 1, n. 1, 2012, p. 61-88. ISSN: 1806-3993. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

ALBERT, Verena. Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura militar no Brasil.” (Aula Expositiva) In: RODEGHERO, C. *et al.* *História Oral e Práticas Educacionais*. Editora da UFRGS, 226 p. Porto Alegre, 2014.

ALMEIDA, Leandro Antonio de. Parâmetros de produção de materiais didáticos no Programa de Mestrado Profissional em História. In: *Métis: História e Cultura*. Caxias do Sul, V. 16, Nº 31, p. 19-45, 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Prefácio. *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. In: MONTEIRO, Ana Maria, et al (org). 1ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014.

BRASIL, MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> .

BRASIL, MEC, Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação, nº 9.394 de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.>.

BRASIL, Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e para o Ensino da História e Cultural afroBrasileira e Africana Brasília. DF. Out. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.inep.gov.br.arquivos>>. Acesso em: 25/02/19.

BRASIL. Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União, Poder Executivo*, Brasília.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Barcellos Carolina. Isso é coisa da macumba? Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174826/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Carolina%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. 12ª Ed. São Paulo: Editora Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Camem Teresa. O Processo de Produção de Saberes no Âmbito da Disciplina de História: tensões e perspectivas. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – EDIPE, Recife, 2006.

GABRIEL, Carmem Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: Desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria, et al (org). Pesquisa em Ensino de História. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M; MOREIRA, A. M. (org.). Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 10ª ed, Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; Silva, Carolina Mostaro Neves da; Fernandes, Alexsandra Borges (org.). Relações étnico raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 14 de Julho de 2018.

GUSMAN, Antonio Barioni, et al. PORTFÓLIO: conceito e construção. Uberaba: Instituto de Formação de Educadores. Universidade de Uberaba, 2002. Disponível

em: <[www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio\\_biblioteca\\_uniube.pdf](http://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf)>. Acesso em: 02 de maio 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010.

MAINARDES, Jerferson. MARCONDES, Maia Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, Nº 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Uma conversa com professores de História sobre as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna, MATTOS, Hebe; (org.). O negro no Brasil: Trajetórias em dez aulas de História. 1ª Ed. Objetiva, Rio de Janeiro, 2012.

MEDEIROS, Marleide Alves de Oliveira. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/mped/wp-content/uploads/sites/120/2018/12/TFCC-Marleide-Alves-de-Oliveira-Medeiros.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. SECAD/BRASÍLIA, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: Saberes em Lugar de Fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, Nº 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/15080/11518> >. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X.: FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: Entre saberes e práticas. Revista Educação e Sociedade. Rio de Janeiro, v.22, Nº 74, p. 121-142, abril, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

NADAL, Beatriz, et al. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação Entrevista com Idália Sá-Chaves. Revista Olhar de Professor, Paraná: v. 7, Nº 2, p.

9-17, 2004. Disponível em <<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68470202>>. Acesso em 20 de março de 2020.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a lei 10.639/03. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/17484Fe5/2/Dissertacao%20Lorraine%20Janis.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

PAIM, Antônio Elison; ARAÚJO, Maria Helena Marques. Memórias Outras Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais, v. 26, n. 92, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543/2103>>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, dever da memória e temas sensíveis. In: Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 2. 2017, Criciúma. Anais do II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos: educação, arte e direitos humanos, Criciúma: Ed. UNESCO, 2017, p. 1-6. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

PINTO, Neusa Bertoli. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, Nº 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Abelardo Moreira – CEAM, Mairi – BA, 2017.

PROFHISTÓRIA UNEB. Mestrado Profissional em Ensino de História. Disponível em: <<http://www.profhistoria.uneb.br/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

Projeto de educação para as relações étnico-raciais. Heranças Africanas: Todos pela consciência de uma só raça. Colégio Estadual Abelardo Moreira, Mairi – BA, 2009.

Projeto Socioeducativo – PSE. Vivenciando a Diversidade: África em Sala de Aula. Colégio Estadual Abelardo Moreira, Mairi – BA, 2009.

SCHMIDT, Maris Auxiliadora. MARLENE, Cainelli. Ensinar História. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Edna Vieira da. A incorporação da temática Afro-Brasileira e Africana: As práticas pedagógicas dos professores de história do CEFET-MG. 2013.156 f. Dissertação (Mestrado) -Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensina e relações étnico raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; Silva, Carolina Mostaro Neves da;

Fernandes, Alexsandra Borges (org.). Relações étnico raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Kátia Luzia Oliveira. Saberes e Práticas Docentes no Contexto do Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas no Ensino Médio em Barreiras. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Mestrado em História Regional e Local. Santo Antônio de Jesus, 2016. Disponível em: < <http://www.ppghis.uneb.br/wp-content/uploads/2019/04/K%C3%A1tia-Luzia-Soares-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. CROSSO, Camila. Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, Maria Gorete da Silva. CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Revista Horizontes, Teresina: v. 33, Nº 2, 2015.

SOUZA, Odair de. A Educação para as Relações Étnicorraciais no Ensino de História: Memórias e Experiências de Professoras da Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2018. Disponível em: <<https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2014/08/DISS-ODAIR-MODELO-UFSC-PDF.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

**APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TÍTULO DA PESQUISA:** Cultura Afro-brasileira e Ensino de História: Possibilidades e ressignificações a partir da Lei 10.639/03 – Saberes escolares no Colégio Estadual Abelardo Moreira

Orientadora responsável: Profa. Dra Sara Oliveira Farias

Pesquisadora: Silvana Reis da Silva Cerqueira

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por **Silvana Reis da Silva Cerqueira** que será apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de História, do Departamento de Ciências Humanas – Campus I Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Sara Oliveira Farias** como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a Lei 10.639/03 implicou no desenvolvimento de novas abordagens sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar de História, na Educação Básica. Como método de coleta para análise de dados serão utilizadas o questionário semi-estruturado, que permitirá traçar o perfil dos sujeitos, e levantar informações a respeito de suas práticas em relação a questão racial na escola. E no intuito de obter mais informações para análise, faremos o registro de um relato de experiência escrito sobre a prática em ensino de história e cultura afro-brasileira e a análise de documentos curriculares como projeto de ensino temático na perspectiva racial, planejamentos e atividades desenvolvidos nesta perspectiva. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem o risco de ser penalizado por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte da pesquisadora.

Silvana Reis da Silva Cerqueira  
**Assinatura do pesquisador**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, Sara Luciana Reis de Araújo Oliveira

RG 3.500.962-44

CPF 394.94885.00 abaixo assinado,

concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

→ Mairi 20 de janeiro 2020 Sara Luciana Reis de A. Oliveira  
 Local e data Assinatura

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Silvana Reis da Silva Cerqueira  
**Assinatura do pesquisador**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TÍTULO DA PESQUISA:** Cultura Afro-brasileira e Ensino de História: Possibilidades e ressignificações a partir da Lei 10.639/03 – Saberes escolares no Colégio Estadual Abelardo Moreira

Orientadora responsável: Profa. Dra Sara Oliveira Farias

Pesquisadora: Silvana Reis da Silva Cerqueira

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por **Silvana Reis da Silva Cerqueira** que será apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de História, do Departamento de Educação – Campus I Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Sara Oliveira Farias** como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como a Lei 10.639/03 implicou no desenvolvimento de novas abordagens sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar de História, na Educação Básica. Como método de coleta para análise de dados serão utilizadas o questionário semi-estruturado, que permitirá traçar o perfil dos sujeitos, e levantar informações a respeito de suas práticas em relação a questão racial na escola. E no intuito de obter mais informações para análise, faremos o registro de um relato de experiência escrito sobre a prática em ensino de história e cultura afro-brasileira e a análise de documentos curriculares como projeto de ensino temático na perspectiva racial, planejamentos e atividades desenvolvidos nesta perspectiva. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem o risco de ser penalizado por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte da pesquisadora.

Silvana Reis da Silva Cerqueira  
**Assinatura do pesquisador**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, FLÁVIA SAMPAIO REIS DA SILVA

RG 13185044 J0

CPF 024489335-70, abaixo assinado,

concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

MAIRI - BAHIA, 23 DE JANEIRO DE 2020, Flávia Sampaio Reis da Silva  
 Local e data Assinatura

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Silvana Reis da Silva Cerqueira  
**Assinatura do pesquisador**

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AS PROFESSORAS

### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

#### QUESTIONÁRIO

#### 1. DADOS PESSOAIS

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

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

End. Residencial: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

Tel. Resid. \_\_\_\_\_ Celular \_\_\_\_\_ E\_mail: \_\_\_\_\_

#### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (especificar)

2.1 CURSO DE GRADUAÇÃO: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_ Duração do Curso \_\_\_\_\_

Modalidade do curso: ( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) EAD

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO: (Pode marcar mais de um conforme os possuir)

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_ Duração do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_ Carga Horária: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso:

( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) À Distância

Curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Área: \_\_\_\_\_ Duração do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_ Carga Horária: \_\_\_\_\_

Modalidade do curso:

( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) À Distância

#### 3 VIDA PROFISSIONAL

3.1 Indique a resposta adequada sobre o acesso à instituição.

Concurso público Sim ( ) Não ( )

Outros especificar \_\_\_\_\_

3.2 Tempo de Serviço no Magistério: \_\_\_\_\_

Quando iniciou sua atividade docente no Colégio Estadual Abelardo Moreira?

---

Jornada de trabalho: ( ) 20h ( ) 40h ( ) 60h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

3.3 Você tem vínculo empregatício com a instituição

( ) Sim ( ) Não

Comente sua resposta:

---

---

3.4 Em sua formação acadêmica de graduação teve acesso a estudos ou discussões sobre a Lei 10.639/03 ou sua aplicabilidade?

( ) Sim ( ) Não

Comente sua resposta:

---

---

---

3.5 Você já participou de cursos de formação continuada envolvendo temas relativos à História e Culturas Afro-brasileira ou Educação Étnico-Racial?

( ) Não

( ) Sim. Nome do Curso:

Instituição:

---

Duração:

---

3.6 Antes da lei 10.639/03 tinha conhecimento sobre a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais?

( ) Sim ( ) Não

---

---

3.7 Você lembra quando, ou em que momento, e como a temática apareceu em sua prática docente?

---

---

---

3.8 Você se identifica com a temática racial?

Sim ( ) Não ( )

Comente sua resposta

---

---

3.9 Que fatores despertaram interesse e engajamento com o tema?

---

---

---

4.0 Você considera que o Ensino de História tem papel importante na aplicabilidade da Lei 10.639/03? Comente sua resposta.

---

---

---

4.1 Houve modificação de sua prática em ensino de história para o atendimento à Lei 10.639/03? O que mudou? O que começou a fazer para atender à Lei?

---

---

---

4.2 Com que frequência os conteúdos os conteúdos ligados ao Ensino de História e Culturas Afro-brasileira aparecem em sua prática docente?

---

---

---

4.3 Em sua atuação docente a Lei 10.639/03 instigou a inserção de novas abordagens sobre a História e a Cultura Afro-brasileira? Quais foram os resultados dessa inserção na prática? Para a escola? Estudantes?

---

---

---

---

4.4 O Projeto Heranças Africanas, desenvolvido no Colégio Estadual Abelardo Moreira desde 2009, busca desenvolver práticas de inserção e valorização da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Você considera que este projeto contribui para a aplicabilidade da Lei 10.639/03? Comente.

---

---

---

---

4.5 O projeto supracitado implicou reflexão em relação a questão racial no ambiente escolar? Essa reflexão implicou nas práticas e saberes escolares? Como?\_

---

---

---

4.6 Em relação ao Projeto Heranças Africanas, os estudantes se identificam com o trabalho relacionado a temática racial na escola, na perspectiva do projeto? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---

4.7 No desenvolvimento de sua prática, você considera que ainda há desafios a serem superados em relação ao trabalho com a questão racial no ambiente escolar? Comente sua resposta.

---

---

---

---

## **ANEXO 1 – PROJETO SÓCIOEDUCATIVO**

COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA – CEAM

SILVANA REIS DA SILVA CERQUEIRA

PROJETO SÓCIOEDUCATIVO – PSE

## Valorizando a diversidade África em sala de aula

Mairi, 05 de março de 2009

#### Apresentação:

Este projeto surge da necessidade urgente de implementar a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, buscando propiciar através da informação e do conhecimento sobre África e seus descendente, a formação de hábitos e atitudes fundamentais nos valores éticos, ressaltando valores que impulsionam e orientam a vida e a formação da identidade dos educandos.

#### Justificativa:

Infelizmente a imagem que se tem de África e seus descendentes não está relacionada com produção intelectual, nem com tecnologia. A escola sempre pintou a África como pobre, sem histórias próprias, com uma população subalterna sem cultura e escravizada. Essas ideias distorcidas desqualificam a cultura negra, e acentuam o preconceito em relação ao continente africano e seus descendentes.

Esse projeto pedagógico surge para tentar tirar do anonimato a verdadeira identidade da África e de seu povo, bem como abrir um leque de discussões acerca da diversidade cultural existente em nosso país, a fim de que essa diversidade seja respeitada e valorizada.

Sabemos que na escola valores sociais e morais são reforçados e também nela que muitos preconceitos são perpetuados de forma quase imperceptível. Portanto, é também na escola que se deve propiciar a reflexão crítica sobre esses valores.

A elaboração e o desenvolvimento desse projeto visam atender o exercício da cidadania e vivência dos valores através da apropriação da arte e da cultura, como ferramentas necessárias à busca da identidade, e ainda o resgate da herança africana, cuja história fora esquecida e ignorada ao longo da história.

#### Objetivo Geral:

Refletir sobre a real contribuição do povo negro para a sociedade brasileira, o que referenda, assim, o pluralismo cultural em nosso país.

#### Objetivos específicos:

- Criar oportunidade para que os alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar conheça a trajetória do povo negro brasileiro na construção de sua cidadania plena;
- Instrumentalizar o aluno para que seja sujeito de sua própria história, enfrentado de forma crítica os desafios que lhe serão apresentados;
- Promover momentos que propiciem a elevação da autoestima do aluno negro e, conseqüentemente, a construção positiva de sua identidade étnico-racial.
- Sensibilizar a comunidade escolar sobre questões relativas ao racismo e à discriminação racial.

Estratégias a serem utilizadas no desenvolvimento do projeto:

Para que os objetivos deste projeto sejam alcançados faz-se de extrema importância a sensibilização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamentos, a fim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

Desse modo, no primeiro momento a sensibilização ao projeto será feita com os professores, em uma oficina que buscará ampliar nos mesmos, conhecimento sobre África e diversidade cultural, assim como desenvolver a pesquisa sobre a influencia africana em nossa cultura, além do reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro em cada área do conhecimento. Haverá um segundo encontro com os professores para sugerir alternativas de como promover atividades que desenvolvam nos alunos competências acerca da história e a cultura africana em cada área do conhecimento, procurando também ouvir as suas sugestões e contribuições dos mesmos.

Área: Linguagem e suas tecnologias

Temáticas sugeridas:

**- Influência africana na Língua Portuguesa**

Sugestões de atividades:

- Estudo de palavras africanas que são comuns em nosso vocabulário confeccionando um dicionário contendo esses termos. O reconhecimento dessas palavras poderá propiciar uma reflexão acerca da participação africana na formação cultural brasileira, alcançando a contribuição artística, política e intelectual negra.
- Trabalhar com lendas e histórias africanas que tratem do tema diversidade como: Menina Bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, O Pássaro-da-Chuva, de Kersti Chaplet, Gosto de África de Joel Rufino dos Santos, Lendas Africanas Júlio Emílio Brás.

**- Influência africana na dança, nas mascaras e nos desenhos.**

Sugestões de atividades:

- Os elementos da cultura dos povos africanos poderão ser desenvolvidos em todas as séries, trabalhando conceitos de arte abstrata e geometria, mitos, adereços e máscaras.
- Pesquisar em materiais impressos e na Internet os símbolos e culturas africanos.

Confecção de estampa em tecidos usando moldes vazados.

**- Abordagem das situações de diversidade racial e da vida cotidiana na sala de aula.**

Sugestões de atividades:

- Usar Charges para analisar criticamente fatos de discriminação e racismo, com os quais os alunos poderão fazer analogia com sua realidade.
- Promover reflexões sobre a imagem da população negra representada nas novelas das redes de televisão; incentivar debates acerca da legislação atual sobre racismo e as ações afirmativas na atualidade; usar como alternativas de debate o júri simulado expressando situações de racismo, representadas pelos alunos.
- Fomentar a formação de grupos de teatro com proposta de interpretar / encenar textos que reflitam as questões raciais, seguidos de discussão sobre o assunto retratado.

### - A realidade sócio racial da população negra:

Sugestões de atividades:

- O elemento motivador para este tema seria a música (rap, samba, ou outras que abordem o tema); um artigo de jornal, análise de anúncios publicitários. Por meio desses elementos, propiciar reflexões sobre o difícil processo de ocupação do espaço urbano pela população negra no período pós-abolição e na atualidade.
- Fazer um levantamento e análise de obra de artistas negros ou que trabalhem com a temática étnico racial, estudando suas obras e suas biografias.
- Promover uma pequena exposição de trabalho dos alunos inspirados nesses artistas.
- Pesquisar alguns instrumentos musicais de origem africana, planejar e selecionar materiais alternativos para confecção deles. Fazer exposição dos instrumentos confeccionados com explicação e história de cada instrumento.
- Pesquisar sobre a capoeira, que é um excelente mote para desencadear um estudo sobre a cultura negra.

Área: Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias

Temáticas sugeridas:

#### - Crítica às atitudes e aos materiais etnocêntricos, desconstrução de estereótipos e preconceito atribuídos ao grupo negro.

Para possibilitar a desconstrução e ressignificação de noções preconceituosas, por meio do conhecimento de noções científicas, poderemos lançar mão de variados gêneros musicais com estratégia de sensibilização. De forma lúdica e prazerosa os estudantes serão sensibilizados para a reflexão.

Sugestões de atividades:

- Fazer levantamento e ouvir, interpretar e debater acerca de músicas que tratem de maneira positiva a pessoa negra, seja criança, adolescente, jovem ou adulta.
- Promover debates entre grupos da classe sobre questões levantadas.
- Possibilitar o desenvolvimento da pesquisa no campo da Biologia. Questões como:
  - Trabalhar com a questão fenotípica do ser humano considerando as diferenças externas ao nosso organismo;
  - Pontuar a questão do Projeto Genoma desenvolvido no ano de 2007, e que foi um de grande contribuição na lutar contra o racismo, ao comprovar do ponto de vista científico que não existem raças na espécie humana e que as diferenças mais relevantes estão na parte externa do organismo humano;
- A partir da pesquisa de campo desenvolvida na área de Biologia, os alunos deverão produzir gráficos e tabelas, utilizando os recursos matemáticos e tecnológicos.

Ciências Humanas e suas tecnologia

Temáticas sugeridas:

#### -Trajetória do povo negro no espaço

O entrelaçamento disciplinar entre as disciplinas das Ciências Humanas é sempre uma estratégia positiva. Nesse sentido podemos sugerir como atividades:

- Pesquisar nos livros didáticos e paradidáticos informações que esclareçam ao aluno que o continente africano já existia muito tempo antes do continente europeu. Por exemplo, no Império de Gana, os monarcas se reuniam todos os dias com os súditos para papear, ouvir reclamações e tomar decisões. Essas informações são comparadas ao modo de vida das populações afro-descendentes do nosso país, na época da escravidão, nos quilombos e nos dias de hoje.

A tradição oral é a fonte nas culturas africanas, mas os povos também sabiam ler, escrever e viviam em cidades desenvolvidas, assim os alunos podem construir maquetes das cidades antigas do continente africano.

Miséria, epidemia e guerras civis existem hoje nos diversos países da África, mas também estão presentes em outros lugares. A partir dessas informações os alunos poderão pesquisar problemas que são comuns do Brasil e dos povos africanos como a fome e a epidemia de AIDS. Desta pesquisa os alunos poderão produzir um programa de Rádio e um jornal informativo.

- A África não é um país e sim um continente. Essa informação pode parecer absurda, mas há uma tendência de falar em África como se todos que ali vivem tivessem os mesmos hábitos e tradições. Através da construção de mapas, os alunos conseguirão localizar os diversos países existentes do continente e quais foram os seus colonizadores e as riquezas de cada região.

Ao falar dos diversos povos, é possível destacar a contribuição dos mesmos para a economia do Brasil colônia, destacando que os negros trouxeram para cá a melhor tecnologia dos trópicos como a enxada, arado e técnicas de irrigação. Tanto que os donos das terras encomendavam aos mercadores mão-de-obra especializada para a atividade de seus domínios.

**Culminância:** Os trabalhos desenvolvidos durante toda a unidade serão apresentados em forma de exposição e também apresentações culturais, onde cada professor padrinho de turma será responsável em orientar os trabalhos de sua turma.

## PROJETO SOCIOEDUCATIVO – Ficha 1

Avaliação do PSE na Unidade Escolar

### IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Valorizando a diversidade

Escola: Colégio Estadual Abelardo Moreira

Município: Mairi

DIREC Nº 17

Responsáveis:

Nome 1: Carga Horária no PSE: Silvana Reis da Silva Cerqueira – 40 h

Nome 2: Carga Horária no PSE:

### CARACTERIZAÇÃO DO PSE

1 Eixo Temático: Educação para as Relações Étnico Raciais

2 Natureza: Interdisciplinar

3 Abrangência (nº alunos): 800

4 Diversificação de Tempos e Espaços de Aprendizagem:

Buscando romper com o espaço tradicional da sala de aula, o aluno será instigado a desenvolver habilidades e competências além do espaço escolar, pesquisando manifestações culturais locais, entrevistando pessoas da comunidade, conhecendo o patrimônio material e imaterial local.

4.1 Inovações curriculares:

Implementação da Lei 10.639/03, complementando o saber escolar para além das áreas do

conhecimento obrigatório da Base Nacional Comum.
<p>4.2 Novas Práticas Pedagógicas:</p> <p>Pretendendo romper com os moldes tradicionais de educação, a modalidade quer um ensino voltado para o desempenho social dos alunos. Portanto, esse conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado a partir de princípios pedagógicos estruturadores: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.</p>
<p>4.3 Sistemática de Avaliação da Aprendizagem proposta:</p> <p>O Projeto será avaliado ao longo do seu desenvolvimento, observando-se a participação e o envolvimento do coletivo da Escola e uma possível mudança de posturas ligadas às questões étnico-raciais. Junto ao desenvolvimento desta proposta de trabalho será elaborado um portfólio.</p>
<p>4.4 Culminância: Os trabalhos desenvolvidos durante toda a unidade serão apresentados em forma de exposição e também apresentações culturais, onde cada professor padrinho de turma será responsável em orientar os trabalhos de sua turma.</p>
<p>4.5 Duração:</p> <p>Unidade Didática</p>
<p><b>Elemento inovador em destaque</b></p> <p>Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação para as relações étnico-raciais positivas, procurando desenvolver nos negros o conhecimento e a segurança para orgulharem-se de sua origem, e aos brancos permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser de viver.</p>
<p><b>Parecer da Escola:</b></p> <p>Muitas vezes em nossas Escolas convivemos com problemas de autoestima nos alunos, vivenciamos atitudes de racismo e desvalorização do negro. Para desfazermos esse estereótipo negativo em relação ao povo negro e a sua cultura, faz-se necessário apresentar-mos a “África” aos nossos alunos e aos professores também, visto que a educação eurocêntrica não possibilitou acesso a estas informações.</p>

Este projeto se faz de essencial importância, uma vez que, a valorização da história e da cultura africana faz parte de uma identidade que nos foi negada, e é a partir da Escola que poderemos reconstruir a história que nos foi negada.

Ass: Diretor(a)

**ANEXO 2 – PROJETO HERANÇAS AFRICANAS**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – DIREC 17  
COLÉGIO ESTADUAL ABELARDO MOREIRA  
MAIRI - BAHIA**

**Heranças Africanas- Todos pela Consciência de uma só raça**

**RESUMO**

Os estudos e desenvolvimento de ações pedagógicas referentes à cultura africana, bem como aos seus desdobramentos numa sociedade tão miscigenada e plural como é a sociedade brasileira são de considerável relevância para o aprendizado e transformação de mentalidades. Entendendo-se que embora muito se tenha comentado sobre a temática e que medidas tenham sido tomadas no sentido de promover nas escolas a inserção do ensino de africanidades ampliando os conceitos sobre heranças africanas, multiculturalismo, afrodescendência, religiosidade, raça e etnia, ainda existem um vasto caminho a percorrer.

Este projeto, portanto, surge da necessidade urgente de implementar a Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, buscando propiciar através da informação e do conhecimento sobre África e seus descendentes a formação de hábitos e atitudes fundamentais, ressaltando valores que impulsionam e orientam a vida e a formação da identidade dos educandos. Dentro desta perspectiva, buscando viabilizar o diálogo com o contexto atual da abordagem sobre educação para as relações étnico raciais. Este trabalho pretende utilizar diferentes tecnologias de informação e comunicação no intuito de permitir uma prática mais ativa, que permita ao aluno adquirir autonomia na busca do conhecimento, permitindo-o organizá-lo e transmiti-los com criticidade e dinamismo.

Eixo temático: Cultura afro-brasileira.

Áreas de Abrangência: Ciências Humanas e Linguagem.

**Objetivo geral:**

- Compreender e valorizar a história da África, sua identidade, cultura e valores, destacando sua importância e sua influência cultural no Brasil.

**Objetivos específicos:**

- Refletir sobre a real contribuição do povo negro para a sociedade brasileira, o que referenda, assim, o pluralismo cultural em nosso país;
- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à diversidade cultural brasileira;
- Criar oportunidade para que os alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar conheça a trajetória do povo negro brasileiro na construção de sua cidadania plena;
- Instrumentalizar o aluno para que seja sujeito de sua própria história, enfrentado de forma crítica os desafios que lhe serão apresentados;
- Promover momentos que propiciem a elevação da autoestima do aluno negro e, conseqüentemente, a construção positiva de sua identidade étnico-racial;
- Sensibilizar a comunidade escolar sobre questões relativas ao racismo e à discriminação racial;

**Justificativa:**

**(Contexto sociocultural e econômico da comunidade em que a escola esta inserida)**

O colégio Estadual Abelardo Moreira está localizado na cidade de Mairi, interior do estado da Bahia, esta instituição de ensino é mantida pelo Estado da Bahia e administrada pela Secretaria Estadual da Educação. É uma escola pública de referência em qualidade de educação, com 41 anos de existência, que busca cada vez melhor atender à comunidade num resgate à cidadania, como marco referencial além do conhecimento sistematizado. A mesma atualmente está classificada como de médio porte, as modalidades de ensino ofertadas são:

Ensino Fundamental 2 ( 8ª série), Ensino Médio e Tempo Formativo II, tendo sido o número de matrículas realizadas em 2014 de 661 alunos. Apesar de localizar-se no centro da cidade, a escola recebe alunos de todo o município, pois é a única instituição de Ensino Médio Público de todo o município. Desse modo, observa-se que a maioria dos nossos alunos pertence a classes populares, tanto urbanas, quanto rurais.

Historicamente o município de Mairi caracteriza-se por ser uma comunidade com raízes culturais fortemente influenciadas pela ancestralidade africana. O contingente populacional negro é bastante significativo em nossa comunidade, uma vez que, as informações históricas revelam que o modelo de colonização portuguesa aqui implantado, baseado na monocultura e no sistema escravista possibilitou desde o século XVI a transferência de grandes levas de escravos africanos para esta região. O motivo principal para realização desse trabalho surge a partir do momento em que se observa no dia-a-dia desses alunos um desconhecimento sobre as raízes de nossa cultura. Percebe-se que há uma necessidade de um maior envolvimento dos educandos com o contexto africano, tendo em vista que os africanos contribuíram em muito para o desenvolvimento cultural brasileiro. Este projeto pedagógico surge para tentar tirar do anonimato a verdadeira história da África e de seu povo, bem como abrir um leque de discussões em torno da diversidade cultural existente em nosso país, a fim de que essa diversidade seja respeitada e valorizada.

Portanto, a elaboração e o desenvolvimento desse projeto visam atender o exercício da cidadania e vivência dos valores através da apropriação da arte e da cultura geral, utilizando-se das tecnologias de informação, experimentando propostas novas que venham despertar o interesse e a participação dos alunos em favor de um ensino inovador, que oriente o aluno a posicionar-se de forma autônoma, orientando-o à busca da sua identidade, e ainda o resgate da herança africana, cuja história fora esquecida e ignorada ao longo da história.

O que será desenvolvido:

- 1ª Etapa: Apresentar o projeto para a comunidade escolar e parceiros (representantes da sociedade civil, sindicatos, ONGs. dentre outros);
- 2ª Etapa: Para que os objetivos deste projeto sejam alcançados faz-se de extrema importância à sensibilização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamentos, a fim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira. Desse modo, no primeiro momento a sensibilização ao projeto será feita

com todos os segmentos da comunidade escolar, através de uma oficina de conhecimentos sobre a influência da herança cultural africana e a sua diversidade. Reconhecer-se como sujeito que carrega as influências da cultura afro-brasileira, é o primeiro passo para dirimir o estereótipo que estigmatizam os negros em nossa sociedade. Visando este propósito será desenvolvida uma oficina fomentando o autoconhecimento e afirmação da identidade cultural negra, envolvendo a comunidade escolar e parceiros.

3ª Etapa: Professor, alunos líderes e representantes da comunidade farão uma sessão de estudo contextualizando a história afrodescendente, identificando manifestações culturais que contemplem elementos das culturas africanas e cultura afro-brasileira (músicas, literatura, dança, folclore, festas, culinária, linguagem, patrimônio material e imaterial) em nossa comunidade.

4ª Etapa: Socialização e debate sobre os resultados provenientes do estudo anterior, o qual está relacionado à identificação das manifestações culturais afrodescendentes.

5ª Etapa: Divisão dos subtemas por séries, para planejamento de oficinas para confecção dos materiais a serem utilizados no cortejo cultural;

6ª Etapa: Momento disponibilizado para confecção de máscaras, figurinos, ensaios, preparativo a culminância com o cortejo cultural.

7ª Etapa: Os trabalhos desenvolvidos durante toda a duração do projeto serão apresentados em um cortejo cultural com participação de toda a comunidade escolar. Na organização dos trabalhos cada professor “padrinho” de turma será responsável em orientar os trabalhos de sua turma. Os alunos serão responsáveis por solicitar a cobertura do evento pela Rádio Mairi FM, e depois registrarão os vídeos, fotos e entrevistas do evento no blog da escola.

### **Sugestão de temas para culminância do projeto:**

**(Construir junto com os professores)**

8ª série:

**Música Afro-brasileira**

Pesquisar alguns instrumentos musicais de origem africana, planejar e selecionar materiais alternativos para confecção deles. Fazer exposição dos instrumentos confeccionados com explicação e história de cada instrumento.

1º ano: confecção de máscaras, bijuterias, trajes, trançados. Apresentações musicais, com repertório de raízes e capoeira;

2º ano

Etnias dos africanos que vieram para o Brasil;

Cultura que os africanos trouxeram para o Brasil: Vocabulário, músicas, danças, religiosidade, culturas de plantio dentre outros.

3º ano:

Caracterização dos alunos inspirados em personalidades negras;

Personalidades da literatura, música, intelectuais, esportes, dentre outros;

Declamação de poesias;

Frases contra o racismo e discriminação.

**Como a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários da escola) será integrada ao projeto.**

A comunidade escolar será agregada ao projeto desde a sua sensibilização (etapa 1), a qual buscará apresentar o projeto e envolver os membros da comunidade local e parceiros na construção e desenvolvimento das ações propostas. Na etapa 2: Os membros da comunidade serão convidados a participarem da oficina de autoconhecimento e afirmação da identidade cultural negra. Na etapa 3 os mesmos trarão sua experiência para socializar com os alunos e professores, na identificação de manifestações culturais que contemplem elementos das culturas africanas e cultura afro-brasileira (músicas, literatura, dança, folclore, festas, culinária, linguagem, patrimônio material e imaterial).

**Haverá envolvimento da comunidade local com o projeto? Sim.**

Buscando romper com o espaço tradicional da sala de aula, o aluno será instigado a desenvolver habilidades e competências além do espaço escolar, pesquisando manifestações

culturais locais, entrevistando pessoas da comunidade, conhecendo o patrimônio material e imaterial local.

### **Relação entre o projeto pedagógico proposto e o projeto político pedagógico da escola:**

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Abelardo Moreira, está fundamentado numa concepção de currículo que reconhece e valoriza os conhecimentos que o aluno já possui ao adentrar na escola, ao mesmo tempo em que trabalha na perspectiva de ampliá-los e organizá-los rumo à apropriação e elaboração de conceitos historicamente construídos e acumulados. A ressignificação dos conceitos trabalhos possibilita a percepção do educando enquanto sujeito histórico/social.

Respaldo nos conceitos e objetivos (saber, saber fazer, saber conviver e saber ser) o currículo busca uma visão de totalidade, contradição e movimento, sendo flexível e contextualizado no tempo/espaço por meio das áreas do conhecimento.

A missão da escola está voltada para a oferta de uma educação pautada nos valores éticos, morais, políticos e sociais, formando assim, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade para uma vida digna em sociedade.

Dessa forma, o Projeto Cultura afro-brasileira culmina perfeitamente com os princípios e objetivos do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escola, uma vez que ambos priorizam a formação de sujeitos aptos para a convivência com as diferenças étnico-raciais, de autoafirmação, respeito e valorização das influências culturais que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

### **Resultados esperados:**

A elaboração e desenvolvimento desse projeto visam a atender dois pré-requisitos básicos: o exercício da cidadania e vivência dos valores através da apropriação da história, da arte e da cultura, como ferramentas necessárias para estar num mundo formado por sociedades que usam o preconceito como instrumento das esferas de diferenças sociais e, ainda, o resgate da herança africana, cuja história fora esquecida e ignorada ao longo do tempo.

Espera-se, favorecer o desenvolvimento da expressão corporal, oral e cultural dos alunos, através de momentos de interpretação, coreografias, músicas, capoeira, poesias e a

valorização estética negra, para a ampliação dos conhecimentos e formação de hábitos e atitudes fundamentais nos valores éticos. Propõe-se, ainda, dar a conhecer, através de demonstrações culturais e de atividades teatrais e de interpretação alguns aspectos importantes do contexto da escravidão negra, ressaltando os valores que impulsionaram e orientaram a sua vida e a formação de sua identidade. Com este conhecimento, vivenciar e valorizar a cultura negra através da música e da pintura como forma de identificação e resgate da autoestima do aluno afrodescendente. Através de atividades artísticas, busca-se desenvolver ações transformadoras, projetando o respeito como prática fundamental e essencial para mudar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

## ANEXOS:

### CRONOGRAMA DE AÇÃO 2014

O Quê?	Responsável /Quem?	Como?	Quando?	Onde?
Apresentação do projeto para a comunidade escolar e parceiros.	Equipe Gestora e professores da área de Humanas.	Reunião com professores, representantes de alunos e professores pesquisadores convidados.	17/09/2014 TARDE: 15:30 às 17:30	Unidade Escolar
Planejamento da detonação do projeto	Equipe Gestora e professores da área de Humanas.	Reunião com todos os professores da Área de Humanas e Equipe Gestora (horário de AC).	10/09/2014 MANHÃ TARDE	Unidade Escolar
Realização de pesquisas, estudos e planejamentos por professores, alunos e representantes	Professores da área de Humanas e parceiros.	Troca de experiências entre colegas, indicação de sites, livros, filmes. Estudo de materiais	24/09/2014	Unidade Escolar

da comunidade contextualizando a história afrodescendente e identificando manifestações culturais que contemplem elementos das culturas africanas e cultura afro-brasileira na localidade.		produzidos por pesquisadores locais.  Imagens: fotos, pinturas, mapas, dentre outros.		
Detonação do Projeto	Equipe Gestora e professores.	Manhã, tarde e noite cultural.	08/10/2014	Unidade Escolar
Socialização e debate sobre os resultados provenientes do estudo anterior, o qual está relacionado à identificação das manifestações culturais afrodescendentes locais.	Professores da área de Humanas, alunos e parceiros.	Feira Afro-interdisciplinar com alunos do 3ª ano.	05/11/2014	CEAM
Divisão dos subtemas por séries, para realização de oficinas para confecção dos materiais a serem utilizados na exposição e demonstração dos movimentos culturais.	Equipe Gestora e professores padrinhos.	Reunião com professores e gestão	15/10/2014	Unidade Escolar - CEAM
Realização de oficinas para confecção de	Professores e alunos.	Cada padrinho organiza a turma a	16/10 A 14/11/2014	Unidade Escolar –

materiais que serão utilizados na culminância do projeto: máscaras, figurinos, ensaios etc.		qual é responsável.		CEAM
Culminância do projeto através de cortejo cultural nas ruas da cidade, apresentações culturais, demonstrando os aspectos da cultura afro brasileira e local.	Equipe Gestora e professores (Todos)	Cortejo Cultural nas ruas da cidade, com apresentações culturais ao final do cortejo.	20/11/2014	Ruas da cidade
Avaliação do projeto.	Gestão e coordenação pedagógica	Reunião com gestão, professores e alunos.	26/11/2014	Unidade Escolar

### ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES POR SÉRIE E DISCIPLINA

ATIVIDADE	DISCIPLINA	SÉRIE/TURMA	PROFESSOR
Pesquisa, leitura de contos da literatura afrodescendente.	Língua Portuguesa	8ª Série	
Pesquisar alguns instrumentos musicais de origem africana, planejar e selecionar materiais alternativos para confecção deles. Fazer exposição dos instrumentos confeccionados com explicação e história de cada instrumento.  Pesquisar sobre a capoeira, que é um excelente mote para desencadear um estudo sobre a cultura negra.	Artes e Educação Física.	8ª Série	
Pesquisar sobre os reinos africanos em suas origens até os dias atuais, levando em conta aspectos como:	História e Geografia	8ª Série	

língua, manifestações culturais, economia, organização política, população, localização geográfica, clima e vegetação.			
Estudo de palavras africanas que são comuns em nosso vocabulário confeccionando um dicionário contendo esses termos.	Língua Portuguesa	1ª Série	
Formação de grupos de teatro com proposta de interpretar / encenar textos que reflitam as questões raciais, seguidos de discussão sobre o assunto retratado.	Artes, Língua Portuguesa, Sociologia.	1ª Série E. Médio e EJA	
Pesquisa de arte africana, confecção de telas, de máscaras, esculturas, bijuterias, trajes, dentre outros.	Artes	1ª Série E. Médio e EJA	
Apresentações musicais, com repertório de raízes, de capoeira, desfile da beleza negra;	Educação Física e Inglês.	Todas as turmas	
Fomentar a formação de grupos de teatro com proposta de interpretar / encenar textos que reflitam as questões raciais, seguidos de discussão sobre o assunto retratado.	Sociologia e Filosofia	1ª Série E. Médio EJA	
Pesquisar sobre a região de origem dos povos africanos que vieram para o Brasil, levando em conta aspectos como: língua, manifestações culturais, economia, organização política, população, localização geográfica, clima e vegetação.	Geografia e História	2ª Série E. Médio	
Pesquisar acerca das políticas afirmativas de igualdade racial e sobre o estatuto da igualdade racial.	Sociologia e Filosofia	3ª Série E. Médio	
Fazer um levantamento e análise de obra de artistas negros ou que trabalhem com a temática étnico racial, estudando suas obras e suas biografias.  Promover uma pequena exposição de trabalho dos alunos inspirados nesses artistas.	Língua Portuguesa e Redação	3ª Série E. Médio	
Pesquisar as contribuições culturais africanos como vocabulário, culinária, religião, instrumentos e ritmos musicais, região de origem dos escravos que vieram para o Brasil.	História e Geografia	3ª Série E. Médio	

## CRONOGRAMA DE EVENTOS DURANTE O PROJETO

O QUE?	Quem?	Como?	Quando?	Onde?
<b>Detonador</b>	Equipe gestora e professores	“TESTE SUA INFLUÊNCIA AFRICANA”: mini oficina na biblioteca, por turma, no momento da detonação do projeto.	01/10/2014	Unidade Escolar
<b>Exposição de arte africana</b>	Professores de Artes	A partir de pesquisas e produções artísticas desenvolvidas pelos alunos com inspiração na cultura afro.	Outubro de 2014	Biblioteca do CEAM
<b>Aula de campo com visita aos patrimônios históricos da cidade de Salvador</b>	Equipe Gestora, e professores	Seleção de alunos por turma para visitar locais que preservam a história africana no Brasil.	07 de novembro de 2014	Centro histórico de Salvador
<b>Feira Afro</b>	Professores de História, Geografia, Artes, alunos do 2º e 3º E. Médio	A partir de pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelos alunos.	5 de novembro de 2014	Sala de aula
<b>Desfile Beleza Negra</b>	Equipe Gestora e professores de Educação Física	Noite com desfile Cultural de garotos e garotas afrodescendentes	20 de novembro – Turno noturno	Espaço Nordeste
<b>Exposição Pérolas Negras</b>	Equipe gestora	Fotografias das pérolas negras do CEAM: professores (atuais e aposentados) e alunos.	Outubro de 2014	Biblioteca da escola

## REFERÊNCIAS:

BRASIL, CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 10/03/2004.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História /Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSO, Camila. Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidade e desafios para implantação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.