

PEDAGOGIA ÉTNICO-RACIAL: UM OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA LEI 10.639/03

Manuel Nambua¹
Rosângela Ribeiro da Silva²

RESUMO

O conceito de pedagogia étnico-racial empregado neste estudo constitui uma proposta teórico-prática inspirada no campo consolidado da educação das relações étnico raciais. Embora não haja estudos que fundamentam o termo, sua formulação se justifica pela necessidade de enfatizar o caráter pedagógico voltada à diversidade étnico-racial. Dessa forma, a pedagogia étnico-racial configura-se como um segmento da educação das relações étnico-raciais, que valoriza, reconhece e inclui as histórias, culturas e identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar. Este estudo analisou o papel da gestão escolar na implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito escolar no Brasil. A pesquisa foi realizada em três instituições de ensino localizadas no município de Redenção, no estado do Ceará, para compreender como as escolas abordam a Lei em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Dessa maneira, a pesquisa surge a partir das observações obtidas ao longo dos estágios supervisionados no 6º, 7º e 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e na experiência adquirida sobre a educação étnico-racial, no combate ao racismo estrutural e na promoção da diversidade cultural no ambiente escolar. O estudo é de cunho qualitativo, caracterizado pela pesquisa bibliográfica e da análise documental dos PPP. Os resultados da pesquisa indicaram que, há a ausência de inclusão da educação étnico-racial no planejamento pedagógico das escolas. Apesar da menção à diversidade cultural nos PPPs, a Lei 10.639/03 não é mencionada. Ademais, há escassez de representações sobre a cultura negra nas escolas, falta de conscientização sobre a não prática do preconceito, racismo, discriminação, bem como a fraca formação de professores em relação à temática.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Lei 10.639/03. Pedagogia étnico-Racial. Projeto Político Pedagógico. Racismo e diversidade cultural.

¹Artigo apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciado em pedagogia. Discente do Curso de Pedagogia e graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela UNILAB-CE.

² Orientadora e professora doutora do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE).

1 INTRODUÇÃO

A África é um continente de pluralidades, com vasta diversidade social, política, econômica e cultural. Ao longo da história colonial, muitos saberes africanos foram apropriados, silenciados e ressignificados pelas potências europeias (James, 2022), o que contribuiu para a centralização europeia referente ao poder epistêmico, bélico, cultural e econômico. No entanto, é indispensável reconhecer as múltiplas formas de resistências e produção autônoma de conhecimentos por parte dos próprios africanos, antes, durante e após o colonialismo a serviço do imperialismo.

No século XXI, os estudos étnico-raciais passaram a compor parte do debate acadêmico e institucional, sobretudo em universidades e órgãos internacionais, impulsionados por movimentos sociais, especificamente, os movimentos negros, que lutam pela igualdade, inclusão e valorização dos saberes africanos. Contudo, com as políticas educacionais no Brasil nos últimos vinte anos, a efetiva inclusão dessas temáticas no currículo escolar permanece restrita (Munanga, 2015).

Conforme o levantamento do estudo realizado pelo Benedito et al. (2023) a partir do Instituto Alana, aponta que, apenas 18% das secretarias das escolas públicas brasileiras e 29% das redes municipais abordam de maneira sistemática a história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo Godoy (2017, p. 81), tal realidade não surpreende, pois, “[...] já é conhecido [...] que, além do desconhecimento da lei, questões fundadas no racismo e no preconceito [...] causam desafios e entraves nas matrizes curriculares das escolas e das universidades”.

Para enfrentar esse cenário, é crucial sensibilizar os gestores escolares e criar formação continuada que adotam nas suas agendas a educação antirracista. As leis 10.639/03 e 11.645/08, são marcos relevantes e pedagógicos para a promoção da educação étnico-racial no Brasil, quer nos espaços formais e não formais (Nogueira; Guerra, 2023). Entretanto, sua efetivação esbarra em desafios como a ausência dos elementos das referidas Leis nas políticas de formação docente que permitem descolonizar os olhares e saberes tidos como ocidentais, para ressignificar e enegrecer³ os espaços escolares e curriculares.

³Enegrecer os currículos escolares nos referimos a inserção dos saberes do negro nas escolas, visibilizar e valorizar suas lutas e contribuições epistemológicas. É [...] algo que precisa se tornar como prioridade para os negros, a fim de ter o rompimento de discurso racista e da pertença supremacia branca” (Pereira; Bernardo, 2020, p. 3).

Todavia, o predomínio de narrativas eurocêntricas no sistema educacional brasileiro marginaliza saberes africanos e afro-brasileiros (Silva, Portela, 2022). Isso se reflete, por exemplo, na escolha de autores, temas e abordagens presentes nos livros didáticos e nas avaliações nacionais, perpetuado pelo racismo epistêmico⁴ (Lima; Carneiro, 2019). Entretanto, é importante reconhecer que há disputas e tentativas de inserção de epistemologias africanas (Silva; Nambua, 2022), ainda que, frequentemente, enfrentam resistência institucional e cultural.

Nesse contexto, a desconstrução dos paradigmas eurocêntricos exige não apenas o reconhecimento da diversidade epistemológica, mas a adoção de medidas concretas, tais como a reformulação curriculares nas escolas que “[...] emerge a necessidade de que espaços como as Universidades reorganizem suas estruturas, suas ementas, seus métodos e bibliografias de referência, a fim de estimular a abertura às epistemologias que vêm sendo negligenciadas”, o que, certamente, refletirá nas unidades de ensino da Educação Básica. Assim, obstáculos como resistência institucional, precisam ser enfrentados com políticas públicas específicas e a participação ativa da comunidade escolar. Destacamos aqui a presença ativa do Conselho Escolar nas escolas como mecanismo de participação.

No Brasil, as diretrizes estabelecidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 demandam políticas de gestão orientadas por princípios decoloniais⁵, que “[...] abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas [...]” (Mignolo, 2017, p.15), para a descolonização do saber, do poder, do fazer e do ser, centrada no Ocidente. Conforme Mendonça et al. (2022), tais princípios implicam um compromisso com a valorização dos saberes historicamente subalternizados e com a democratização do acesso ao conhecimento.

Destarte, é imperioso salientar que a Lei 10.639/03 definiu as diretrizes educacionais e incluiu o ensino da história da África no currículo escolar do ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas. Posteriormente, a lei 11.645, promulgada em 2008, autorizou a inclusão de conhecimentos referentes aos estudos da história e cultura indígena nas escolas (Brasil, 2008).

A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008 foi resultado de um processo histórico de mobilização e lutas dos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, que teve forte influência com ações como a promulgação das referidas Leis, as quais

⁴ Trata-se de um conjunto de práticas cuja finalidade é de apagar, desvalorizar e invisibilizar os saberes e a contribuição do negro na sociedade brasileira (Reis, 2020).

⁵ Princípios decoloniais se refere a uma nova visão do mundo, que permite se desprender dos saberes tidos como único e universal (Mignolo, 2017; Quijano, 2005).

trouxeram um reordenamento do sistema educacional brasileiro, promovendo mudanças em diferentes esferas federal, estadual e municipal, com destaque para o debate sobre a valorização dos povos que contribuíram para a construção da nação brasileira, o aumento de acesso da população negra à educação, e a inserção de políticas de ações afirmativas (Pereira; Silva, 2016).

No entanto, embora as leis tenham conquistado certos espaços nas instituições de ensino, seu impacto ainda é limitado. Vasconcelos e Alves (2024, p. 10) destacam que, “[...] essas mudanças vêm ocorrendo de forma lenta, em pequenos passos, pois o racismo e o preconceito racial ainda não foram superados dentro das instituições de ensino e muito menos na sociedade”

Conforme o discurso apresentado, pontua-se que um dos obstáculos refere-se à formação inicial de professores, em relação ao tratamento das questões étnico-raciais. Segundo Ferreira, Teles e Araújo (2023, p.16) a “[...] ausência de conteúdos que contemplassem [...] tais temáticas, durante a formação docente, acabam reproduzindo o discurso hegemônico”.

Constata-se que a insuficiência na formação inicial é agravada pela carência de programas de formação continuada, o que faz com que muitos professores e professoras não se sintam preparados nem motivados para abordar conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

No que se refere à formação inicial, no curso de Pedagogia da Unilab, por exemplo, os futuros docentes são capacitados com base em uma perspectiva antirracista, visando fomentar diálogos transversais e interculturais, bem como tornando-os sujeitos críticos, criativos e descolonizantes (Unilab, 2024). Diante da narrativa, a instituição tem o potencial de contribuir para a promoção da educação étnico-racial nas escolas do estado do Ceará.

Ademais, pode se tornar um modelo para o Brasil, uma vez que, não se limita aos “[...]moldes coloniais que aprisiona mentes, corpos e epistemologias” (Lima; Oliveira, p.124). Para que se alcancem tais avanços na formação inicial, é preciso uma gestão escolar engajada na participação de todos e na adaptação dos Projetos Políticos Pedagógicos, de modo a delinear o tipo de currículo almejado em cada instituição.

Em contraste, a falta de articulação entre a formação de professores, gestão escolar e as políticas públicas, pode contribuir para a persistência de práticas excludentes, dificultando a implementação de mudanças estruturais e curriculares. De acordo com Araújo, Nogueira e Guerra (2023), a adequação dos currículos escolares à realidade dos educandos depende de um compromisso institucional, sendo influenciada pela formação continua e pelas práticas

pedagógicas. Silva (2016) destaca que o currículo é um campo político, moldado pelas disputas simbólicas e pela herança colonial, que determina quais saberes são legitimados ou excluídos.

No entanto, o autor propõe um currículo aberto à pluralidade epistêmica só se materializa quando há práticas de inclusão, como: projetos interdisciplinares, inserção de materiais didáticos diversos e parcerias com as comunidades negras e indígenas.

O currículo, portanto, é central na construção dos saberes escolares, mas sua aplicação depende do papel da gestão escolar e dos seus integrantes. Gomes (2012) e Santos (2014), argumentam que uma gestão comprometida com as questões étnico-raciais deve incluir todos e sem exclusão.

Nesse sentido, Rocha e Silva, (2013, p. 68) ressaltam a necessidade de “[...] políticas específicas, de valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira para fomentar o respeito e a valorização das diferenças étnicas no ambiente escolar”. Na prática, exige políticas de financiamento de ações afirmativas para permitir criar projetos educacionais e formação dos profissionais de ensino.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições da gestão escolar para a implementação da Lei n.º 10.639/03, com ênfase nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e propor recomendações que podem ser indispensáveis para trabalhar a Lei. A questão norteadora, destaca-se: de que forma os PPP podem ser instrumentos para a inserção da educação étnico-racial nas escolas públicas?

O estudo é de cunho qualitativo, caracterizado pela pesquisa bibliográfica e da análise documental dos PPP. A abordagem qualitativa possibilitou uma compreensão aprofundada dos fenômenos relacionados à gestão escolar e a implementação da educação étnico-racial, por meio de análise interpretativa de documentos e fontes secundárias (Gil, 2002; Minayo; Sanches, 1993).

Por outro lado, o estudo documental permitiu a “[...] investigação em documentos internos [...]” (Silva, 2015, p. 58), sendo instrumento fundamental para compreender como a gestão escolar incorpora a temática da Lei 10.639/03. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), visou analisar múltiplas fontes de estudos, tanto verbais quanto não verbais. Nessa mesma ideia, análise de conteúdo é uma técnica que examina “[...] o que foi dito ou observado pelo pesquisador” [...], proporcionando uma abordagem com perspectivas diferentes daquilo que está descrito nos documentos legais (Silva; Fossá, 2015, p. 2).

Assim, a pesquisa visa contribuir de maneira “[...] significativa na solução de problemas importantes, colaborando para o avanço científico na área no qual o estudo se realiza” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 239).

Desse modo, foi analisada três instituições de ensino localizadas no município de Redenção, no estado do Ceará, para compreender como as escolas abordam a Lei 10.639/03 em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). A pesquisa surge a partir das observações obtidas ao longo dos estágios⁶ supervisionados no 6º, 7º e 8º semestre⁷ do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e na experiência adquirida sobre a educação étnico-racial, no combate ao racismo estrutural e na promoção da diversidade cultural no ambiente escolar, onde se verificou discrepância na aplicação da lei 10.639/03.

Os estágios supervisionados no Curso de Pedagogia atende

[...] conjunto das atuações do/a pedagogo/a em formação oferecendo plenas condições do exercício reflexivo sobre a profissão de pedagogo e a oportunidade da dinâmica teórica e prática do fazer pedagógico em seus aspectos didáticos e científicos.[...] e a possibilidade de experimentar em situação de estágio todas as atuações da profissão como pedagogo (Unilab, 2024, p. 51).

Os estágios são realizadas nas disciplinas de Estágio na Educação Infantil nos Países da Integração, Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental⁸ e Estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração, estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Países da Integração e o estágio em Gestão Educacional nos Países da Integração, no curso de Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -UNILAB.

A Unilab foi criada sob a Lei 12.289, de 20 de julho de 2010, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2010). Seu objetivo é promover a integração da

⁶ “O estágio é proposto pela universidade, em parceria com Instituições escolares de Educação Básica e Instituições não escolares, com vistas a possibilitar a articulação entre os saberes aprendidos ao longo do curso e os saberes oriundos das experiências práticas desenvolvidas no campo de estágio” (Silva, 2022, p.13).

⁷ Os estágios foram realizados e analisados em períodos diferentes. No ano de 2023, período letivo de 2022.2, realizei estágio na disciplina de Estágio da Educação Infantil nos países da Integração. No mesmo ano, período letivo 2023.1, realizei dois estágios nas disciplinas de Estágio em EJA nos países da Integração e a disciplina de Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental nos países da Integração. Por fim, em 2024, no período letivo 2023.3, realizei o estágio em Gestão educacional nos países da Integração.

⁸ É uma modalidade de estágio no curso de pedagogia da Unilab, com objetivo de preparar os estudantes nas práticas pedagógicas como futuro professor.

educação entre os países de língua portuguesa, particularmente Angola, o Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

De acordo com Antonio, Tavares e Tavares (2024) a Unilab se propõe a ser um

[...] instrumento para arquitetar, concretizar e/ou sistematizar um modo de produção curricular antirracismo e revelador da socioespacialidade, no interior do Brasil, encruzilhada com o encontro ou reencontro com as pluriversalidades legadas pela África, suas diásporas e povos originários. Noutros termos, o modo de produção curricular, notadamente político e filosófico balizado pelo pêndulo negro-africano (Antonio; Tavares; Tavares, 2024, s.p).

O curso de Pedagogia da Unilab apresenta uma abordagem afrocentrada⁹, buscando alinhar as suas práticas pedagógicas com as disposições contidas nas Leis 10.63/03 e 11.645/08. Tais iniciativas visam superar as assimetrias raciais presentes na sociedade brasileira, bem como os problemas de gênero, racismo, LGBTQIA¹⁰+, e currículo (Unilab, 2024).

A chegada dos estudantes africanos à cidade de Redenção propiciou o crescimento urbano da região, possibilitando que os moradores nativos alugassem suas residências aos recém-chegados. Ademais, contribuiu para o desenvolvimento do comércio regional, visto que foram instalados diversos supermercados e expandiu-se o número de comércios (Maciel, 2017).

Não obstante, a pluralidade étnica da instituição não impede que esses estudantes de origem africana sofram desvalorização. Nesse contexto, Monteiro et al. (2020) revelam, por meio de entrevistas com estudantes e moradores de Redenção, a persistência de discurso xenofóbico e racista em relação à presença africana na cidade em seu texto. Conforme relatado por um dos participantes da pesquisa:

“Já escutei algumas pessoas falando que não era de acordo com a presença deles aqui, por conta como eu falei eles tomam as vagas de outras pessoas (brasileiros) que queriam entrar né [...] e muitos já disseram aqui que por eles não teria África por aqui” (Monteiro et al. 2020, p. 101). Esse depoimento explicita a resistência local à integração dos estudantes africanos, questionando o projeto multicultural da UNILAB.

⁹A Licenciatura em Pedagogia Unilab emerge com a missão de formar pedagogas e pedagogos pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros”(Unilab, 2024, p. 9).

¹⁰ Ver: Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA +. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/lgbt>. Acesso em: 12 mar.2025.

A afirmação acima é corroborado por Leite (2024),

Em uma dessas pesquisas, por exemplo, constatou-se que pelo menos parte dos moradores de Redenção mantêm uma visão preconceituosa em relação aos estudantes africanos e a seus países de origem. Até mesmo funcionários da Unilab, segundo esse levantamento, tratariam de modo diferente estudantes brasileiros e africanos, o que parece surpreendente para uma cidade que demonstra orgulhar-se de ter se antecipado à lei Áurea (Leite, 2024, s.p).

Os relatos demonstrados evidenciam que, apesar do discurso da cooperação internacional, há um desconhecimento sobre o papel e os objetivos da UNILAB, tanto na comunidade acadêmica, quanto na população da cidade. Conforme observado por Miranda (2018, p. 33), “[...] a falta de esclarecimento entre alguns estudantes faz com que a presença dos estudantes africanos cause constrangimento dentro das salas de aula”. Dessa maneira, para superar essas barreiras demanda estratégias institucionais de comunicação, formação e integração comunitária, que ainda são incipientes.

Os estudantes africanos não estão tomando as vagas dos brasileiros. Pelo contrário, estão contribuindo para a disseminação dos saberes em todos os aspectos: científico, político, social e cultural. Diante do exposto, a observância das diretrizes que tratam da educação étnico-racial mostra-se desafiador. Torna-se, portanto, imperativo a criação de mais fóruns de debates, a fim de esclarecer para esclarecer os objetivos da UNILAB na cidade e romper efetivamente a visão de determinados professores da universidade que tratam os estudantes de maneira desigual.

A narrativa precedente surge mediante as constantes reclamações de estudantes africanos que complementam:

Até aqui na Unilab a gente sofre do racismo com o comportamento de alguns professores de forma como olham na agente e não só professores, mas sim a instituição mesma desde já que é país da integração porque não inclui no calendário o dia da África que deve ser feriado no sentido onde todos os alunos 13 devem participar nas atividades para conhecer mais África sobre a África porque África está dentro Unilab” (Silva, 2024, p. 12).

Outro ponto em análise é a visão pejorativa que se tem do continente africano em sala de aula por parte dos próprios estudantes brasileiros e professores, quando tentam “[...] homogeneizar os estudantes africanos [...] é comum ouvir que [...] vocês são todos iguais [...] África é um país [...] (Monteiro et al. 2020, p. 103).

Portanto, esses desconhecimentos, legitimam o preconceito, o racismo¹¹ e a discriminação dentro e fora da universidade. Em parte, as mídias brasileiras reforçam esses desconhecimentos e levam as famílias e a sociedade brasileira a terem uma visão distorcida do continente africano. Partindo desses princípios, a nossa pesquisa visa contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras na implementação da referida lei 10.639/03, destacando a relevância da gestão escolar e a sua inserção nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas.

Nesta pesquisa, o conceito de pedagogia étnico-racial constitui uma proposta teórico-prática inspirada no campo consolidado da educação das relações ético raciais. Embora não haja estudos que fundamentam o termo, sua formulação se justifica pela necessidade de enfatizar o caráter pedagógico voltada à diversidade étnico-racial, entendida pela Gomes (2012, p.102) como “[...] mudança no horizonte”.

Dessa forma, a pedagogia étnico-racial valoriza, reconhece e inclui todos os grupos e culturas silenciadas no contexto escolar. Gomes (2012) aponta que a educação étnico-racial é um dispositivo indispensável para uma educação democrática e antirracistas, baseadas em conhecimentos contextualizados e emancipatório.

De acordo com Albuquerque e Martins (2021), a educação étnico-racial contribui para o fortalecimento da identidade negra e para o reconhecimento do outro. Em suma, é possível afirmar que a pedagogia étnico-racial emerge a partir dos conceitos da educação étnico-racial, objetivando transformar os currículos, as práticas pedagógicas e as relações sociais no ambiente escolar. A seleção do conceito em questão é oriunda dos debates acadêmicos, nos quais compreendemos que a pedagogia, enquanto campo de possibilidades, nos instiga a refletir sobre “[...] um currículo para a diversidade em um contexto de exclusão e inclusão educacional de grupos vulneráveis” (Ferreira, 2014, p. 74).

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E AS LUTAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: breves considerações

O arcabouço teórico deste estudo fundamenta-se na compreensão da trajetória histórica da luta do povo negro no Brasil, cujas origens remontam ao período da escravização. A chegada dos africanos como escravizados marcou o início de um longo ciclo de opressão e discriminação racial (Carneiro, 1958).

¹¹ Ver: AMARO, Sarita; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro (Org.). **Sim, o racismo existe**. 1. ed.-Curitiba: Nova Práxis Editora, 2019, 285 p.

Durante o período escravagista, emergiram múltiplas formas de resistência e revolta, dentre os quais se destaca o “movimento de fuga era, em si mesmo, uma negação da sociedade oficial, que oprimia os negros escravos, minando a sua língua, a sua religião, os seus estilos de vida (Carneiro, 1958, p. 14). A resistência em pauta, expressava não somente a busca pela liberdade física, mas também a preservação cultural e a identidade frente ao projeto colonial de epistemicídio.

É importante ressaltar que o início dessas lutas resultou em conquistas que perduram até os dias atuais, atravessando o período pós-abolição e culminando na promulgação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, Silva e Silva, 2022 (p. 285) esta Lei é uma reparação histórica “[...] danos causados pela escravidão e pelo abandono do Estado no pós-abolição”. O reconhecimento da população negra no Brasil, conforme enfatizado pelos autores, constitui um processo complexo e desafiante.

As reivindicações, marchas contra o racismo, palestras, rodas de conversa e outras formas de engajamento político foram fundamentais para que a voz do negro fosse ouvida e reconhecida nos espaços formais e informais da sociedade brasileira. Contudo, é necessário reconhecer que, apesar desses avanços, persiste um longo caminho a ser percorrido para a efetiva superação das desigualdades raciais e a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista.

2.1 Marco histórico antecedentes a Lei 10.639/03 e sua implantação

O Brasil, cuja história é marcada pelo período escravagista e pela persistente discriminação racial, ainda enfrenta desafios estruturais para superar as desigualdades que afetam a população negra. A educação, enquanto elemento crucial na construção de uma justa e igualitária, desempenha um papel central na promoção da identidade negra e no enfrentamento do racismo estrutural e institucional (Freitas et al. 2023).

Pereira e Silva (2016) destacam que, após a abolição da escravidão, os negros foram marginalizados, e a assinatura da Lei Áurea em 1888 resultou em exclusão social dos negros, gerando preconceitos que perduram na contemporaneidade.

Lazaro (2024) reforça que, mesmo como a abolição da escravidão, os direitos dos negros foram negligenciados, mantendo-a em situação de pobreza e exclusão social. Contudo, a emergência da consciência racial, evidenciada pelo surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB) no século XX, foi decisiva para o reconhecimento da contribuição afro-brasileira e a luta contra a discriminação racial (Santos, 2024).

Na década de 1970, a organização de movimento sociais, especialmente o movimento negro, reivindicou a inclusão da história e cultura africana no sistema educacional. Nesse sentido, na década seguinte, pesquisas evidenciaram a evasão escolar de alunos negros, atribuída à ausência de conteúdos que representassem suas africanidades (Pereira; Silva, 2016).

Tal constatação revelou a necessidade de uma educação que dialogue com as experiências dos estudantes negros, evitando a reprodução do silenciamento e da invisibilidade.

De acordo com Muller e Coelho (2013, p. 33):

[...] no ano de 1983, o então Deputado Federal Abdias do Nascimento propôs um projeto de lei, o nº 1.332/83, o qual previa a inclusão do ensino de história e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. O projeto não foi aprovado, no entanto, outras propostas parecidas foram encaminhadas à Assembleia Constituinte. Principalmente aquela aprovada na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986.

Como visto, o contexto político da década de 1980 foi marcado por resistência e mobilização. Apesar da opressão do regime militar, diversas organizações partidárias, estudiosos e membros da sociedade civil tiveram firmes e continuaram a reivindicar para a implementação de leis raciais que garantem direitos à população negra. A promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, representou um avanço, incorporando princípios fundamentais para a promoção da igualdade racial (Muller; Coelho, 2013).

Dentre as leis instituídas, destacam-se

- Art. 3º, IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- Art. 5º-Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.
- Art. 205º. A educação é direito de todos e dever do Estado.
- Art. 215º. O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
- Art. 242. 1º- O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

Dessa forma, não obstante esse arcabouço legal, a efetivação dos direitos constitucionais foi restrita. O acesso à educação e a permanência da população negra nas instituições de ensino continuaram restritos, e o racismo institucional persistiu em escolas públicas e privadas. Perreira, Teles e Araújo (2023) salientam que, em 1990, a Marcha Zumbi

dos Palmares, realizada em Brasília, reuniu milhares de negros e negras, exigindo reconhecimento e valorização da identidade negra.

Esse evento foi crucial para fortalecer a luta por políticas educacionais inclusivas e impulsionou a mobilização da população negra por igualdade de oportunidades. De acordo com Muller e Coelho (2013), a Marcha Zumbi dos Palmares reafirmou a luta pelos direitos sociais da população negra no Brasil, acompanhada de outros eventos relevantes, como o Seminário Internacional sobre Ação Afirmativa em 1996 e a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo em 2001.

Ademais, esses acontecimentos impulsionaram o debate público e pressionaram o Estado a criar leis antirracistas e políticas afirmativas. Portanto, o presente documento configura-se como um dispositivo legal que se estabelece no âmbito político e pedagógico, com objetivo de contribuir para a emancipação educacional e democrática, bem como reconhecer, nos espaços escolares, a educação das relações étnico-raciais (Gomes, 2012). Entretanto, decorridos mais de 21 anos, a educação étnico-racial ainda enfrenta inúmeros desafios para se tornar efetiva.

Os documentos supracitados, parte de lutas sociais, com destaque as iniciativas de movimento Negritude, surgido na diáspora africana e liderado por intelectuais como Abdias do Nascimento, que consolidou os movimentos sociais como espaços de resistência contra o racismo estrutural. O Teatro Experimental do Negro (TEN), por exemplo, destacou-se pelo valor atribuído à história e à cultura afro-brasileira, tornando-se referência no combate às discriminações raciais no país (Mendes, 2022).

Em 1983, Abdias do Nascimento apresentou um projeto de lei que previa o ensino de História e Cultura Africana em todos os níveis educacionais. Embora não tenha sido aprovado em sua época, esse projeto influenciou debates subsequentes sobre políticas educacionais inclusivas (Müller; Coelho, 2013).

A criação da Lei 10.639/03, sancionada em 2003 durante o governo Lula, foi resultado das demandas do movimento negro por ações afirmativas na educação. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) foi fundamental para implementar políticas voltadas à diversidade étnico-racial nas escolas brasileiras (Cury, 2024).

As diretrizes visam corrigir desigualdades históricas, desmistificando o eurocentrismo presente nos currículos escolares, exigindo articulação entre os setores público, escolar e da sociedade civil para sua plena implementação (Sá, 2021). Nesse postulado, Nilma Lino Gomes (2010) ressalta que a legislação simboliza uma mudança histórica, no entanto, a ação

prática depende da formação docente adequada e do engajamento das gestões escolares em criar ambientes que promovam discussões sobre a diversidade racial.

De acordo com Pereira (2016), os desafios associados à implementação da lei permanecem tanto em instituições de ensino pública e privada. Dessa forma,

“[...] reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (Pereira, 2016, p. 28).

Nesse sentido, para que a lei seja eficaz em promover uma educação inclusiva e representativa, é preciso que haja vontade por parte profissionais da educação e dos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais, pois [...] há desafios a serem superados, como a falta de material didático adequado e a resistência de alguns educadores em abordar a temática.

Além disso, obstáculos como a falta de representatividade nas escolas, que contribui para altas taxas de evasão entre alunos negros (70,6%), ao passo que 57,0% das pessoas brancas com 18 a 24 deixaram de estudar, conforme demonstrado na pesquisa de Pereira e Silva (2016) e IBGE (2023). Boaventura de Sousa Santos (1994) enfatiza que uma educação emancipatória deve criar várias possibilidades epistemológicas, sem menosprezar outros conhecimentos.

2.2 Descolonização Curricular e a valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros

No contexto educacional brasileiro, o currículo é caracterizado por uma perspectiva eurocêntrica, o que resulta no silenciamento das vozes e dos conhecimentos de outras culturas (Lima; Oliveira, 2025). Nesse sentido, a discussão acerca da descolonização curricular torna-se fundamental para questionar como os currículos são concebidos e suas implicações para a educação.

Para compreender o currículo como uma invenção social, é necessário considerar a perspectiva de autores como Silva (2016), que destaca o currículo como resultado de um processo histórico marcado por disputas e conflitos sociais. Com o intuito de elucidar o conceito, Silva (2016, p. 148) afirma que:

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol. Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares e não outras tornaram-se consolidadas como o currículo.

Essa concepção evidencia que o currículo não é neutro, mas sim um espaço de poder. No contexto escolar, o termo currículo apresenta conceitos diferentes, mas no contexto escolar é geralmente compreendido como o conjunto de normas que orientam os conteúdos a serem ministrados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Secristán (2013, p. 17):

O currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Apple (1989) contribui para essa discussão ao afirmar que o currículo é um jogo de poder, no qual se seleciona o tipo de conhecimento a ser partilhado em sala de aula, bem como as histórias e culturas a serem contadas. Assim, refletir sobre a inclusão dos saberes africanos em sala de aula é essencial para a “descolonização do currículo” (Lima; Oliveira, 2025, p. 186).

Quijano (2005) argumenta que, mesmo após o processo de colonização, a Europa manteve-se como detentora do conhecimento científico, enquanto os conhecimentos de outras culturas foram desvalorizados. Esse contexto, segundo Lima e Oliveira (2025, p. 186), “[...] afeta tanto as escolas quanto às universidades, e também impacta os currículos e a formação de professores”.

A partir desse ponto, é crucial descolonizar os currículos, reconhecendo as culturas silenciadas e incorporando suas práticas pedagógicas. Diante do exposto, infere-se que “[...] descolonizar o currículo não se trata meramente de uma resposta às exclusões históricas, mas também de uma forma de criar um conhecimento mais inclusivo e diverso, que reflita as variadas culturas e realidades da sociedade atual” (Lima; Oliveira, 2025, p. 187).

Gomes (2012, p. 102) reforça essa perspectiva ao afirmar que os povos que noutro momento foram silenciados passaram a ser ouvidos que nos espaços escolares e não escolares. Diante desse contexto, a autora enfatiza que:

“[...] descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. [...] já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter

conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas” (Gomes, 2012, p. 102).

Portanto, embora haja mudanças curriculares a partir do surgimento da Lei 10.639/03, ainda há muito que se fazer, sobretudo no tipo de conteúdo que se ensina, bem como os professores que trabalham estes temas. Além disso, a descolonização dos currículos pode emancipar e dar autonomia aos estudantes e docentes, a partir da pluralidade de saberes.

3 A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA ÉTNICO-RACIAL

A gestão escolar, compreendida como o conjunto de tarefas realizadas por todos os profissionais de uma instituição de ensino, abrangendo sua organização, direção e administração (Libâneo, 2007), assume papel central na aplicação da Lei 10.639/03. Contudo, a simples existência dessa lei não garante o seu funcionamento, sobretudo diante das complexas dinâmicas de poder que permeiam a gestão escolar.

O termo gestão escolar, derivado do latim “gestione”, abarca ações, processos e práticas cujo propósito é organizar e dirigir uma instituição de ensino (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 879). Entretanto, essa gestão não é imparcial, sendo passível de ser considerada um campo de conflitos de ideias, relacionado a interesses, sobretudo no que se refere às questões políticas.

Vieira e Martins (2016), ao investigarem a percepção de gestores escolares sobre a Lei 10.639/03 em oito escolas de Monte Santos de Minas Gerais (MG), revelaram que:

A pesquisa com diretores não obteve o resultado esperado, pois dos 8 diretores consultados apenas 2 (25% dos diretores) tem bom entendimento da lei. Infelizmente o resultado não foi o esperado, pois uma lei de 2003 que era para ser de conhecimento e interesse de todos os diretores. O diretor 3 demonstrou pouca importância ao assunto. O diretor 4 disse que o assunto é desnecessário e que haveria tempo a perder com tais coisas, e recusou-se a responder o questionário. A maneira de responder demonstrou o quanto a temática (assunto lei 10639) é irrelevante para ele (Vieira; Martins, 2016, p.4).

O estudo apontou que os gestores possuem um conhecimento limitado acerca da lei. A resistência explícita e o desinteresse manifestado por alguns gestores apontam para a persistência de uma cultura institucional que minimiza a importância da educação étnico racial. Embora políticas de formação continuada tenham sido implementadas, Vieira e Martins

(2016), destacam que resistência à participação é enorme, o que reforça a contradição entre avanços normativos e a prática cotidiana da gestão escolar.

Souza (2012, p. 8) narra que o “[...] desconhecimento sobre o continente africano, a desconstrução dos preconceitos a ele relacionados e a multiplicidade de possibilidades metodológicas na construção do conhecimento histórico” ainda são frequentes.

Diante das realidades, aponta-se a necessidade de repensar as estratégias de formação docente e gestão escolar, de modo a superar o caráter superficial das capacitações.

Nóvoa (1992, p. 56) ressalta que a “[...] formação continuada não deve ser confundida com treinamentos pontuais; trata-se de uma estratégia de transformação profissional e pessoal dos educadores, contribuindo para práticas mais fundamentadas”. Em concordância, Cruz (2024) enfatiza que a formação continuada de professores e gestores deve ir além de cursos isolados, mas sim, englobando novas competências e práticas pedagógicas e a adaptação dos conteúdos para atender as necessidades dos alunos.

A autora enfatiza que “[...] o papel do gestor escolar se estende ao engajamento em processos contínuos de formação, o que contribui para a adaptação às demandas contemporâneas da educação” (Cruz, 2024, p. 4). Na visão de Rodrigues (2011), a gestão escolar pode ser o centro para a implementação de políticas de equidade racial, considerando que os gestores têm a capacidade decisória para influenciar o debate sobre a educação étnico-racial nas escolas.

Acrescenta-se também o argumento de Araújo e Giugliani (2014), ao apontarem que a inclusão da história e da cultura dos diferentes grupos étnico-raciais no currículo escolar é de suma importância para a formação de uma consciência crítica.

Todavia, os autores ressaltam que:

“[...] se considerarmos o cotidiano pedagógico da sala de aula, é possível afirmar que [...] conteúdos sobre diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, não são trabalhados satisfatoriamente nas escolas” (Araújo; Giugliani, 2014, p. 4).

Conforme o discurso apresentado, deduz-se haver um descompasso entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia étnico-racial, pode reforçar a gestão escolar, atuando como mediadora na capacitação dos professores e auxiliando no desenvolvimento de ações pedagógicas humanizantes, criando um ambiente escolar acolhedor.

Diante do exposto, é imprescindível que as instituições de ensino promovam eventos e atividades que resgatem e difundam os conhecimentos de povos originais e de pessoas

africanas trazidas no Brasil. Tal medida não deve ser realizada meramente para atender à formalidade em datas especiais, mas, sobretudo, para formar jovens a partir de uma educação antirracista.

Assim, infere-se que uma gestão democrática e participativa pode contribuir para esse objetivo, garantir a participação de todos os agentes escolares nas tomadas de decisões que fortaleçam a comunidade em prol da diversidade (Vieira; Martins, 2015).

Libâneo (2007, p. 324) explicita seus pressupostos e conceitua a gestão escolar como um “[...] sistema que une pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelece entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões”.

Um aspecto que requer atenção na gestão escolar das instituições é o reconhecimento e a importância das culturas africanas e afro-brasileiras em datas específicas, como o dia 20 de novembro e o dia 25 de maio, data esta última conhecida como o Dia da África. No mês de novembro do ano de 2023, durante o período em que se realizava o estágio, foi possível acompanhar algumas atividades de desfile no pátio da escola.

Nesses eventos, os alunos e alunas eram uniformizados conforme a cor da bandeira dos países africanos de língua portuguesa, especificamente Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Todavia, majoritariamente as alunas e alunos selecionados para desfilar eram brancas, enquanto uma parcela de crianças negras participou como figurantes.

Rodrigues (2011, p. 2) afirma que:

[...] a forma como essas datas vem sendo trabalhadas constitui mais uma face do racismo educacional. No dia 13 de maio, as crianças pintam uma imagem com um negro acorrentado e no dia 20 de novembro, é a vez de colorir, de forma descontextualizada, a imagem do líder quilombola Zumbi dos Palmares. A “Semana da Consciência Negra” acaba sendo em muitos casos o único espaço destinado à participação dos/as alunos/as negros/as, não havendo, como regra, incentivo à participação dos/as estudantes negros/as nas apresentações dos demais eventos nas escolas.

Nambua (2023) corrobora essa ideia ao chamar atenção para o caráter pejorativo e discriminatório dessas representações nos eventos em relação ao continente africano, que frequentemente remetem ao contexto da escravidão ou destacam a gastronomia, a dança e a pobreza.

Nessa perspectiva, o enunciado acima revela uma segregação simbólica e uma limitação do protagonismo dos estudantes negros, que com frequência são confinados a espaços específicos, tornando-os invisíveis e excluídos do cotidiano escolar. Conforme

afirmado por Souza (2012, p. 169) que, “[...] é na escola onde a execução da política [...], se opera”.

Assim, tanto a gestão educacional, em seu sentido amplo, institucional, quanto a gestão escolar, configuram-se como pilares para a constituição de uma pedagogia étnica-racial. Tal pedagogia pode ser implementada por meio de políticas e ações que promovam a “[...] determinação da dinâmica e da qualidade do ensino” (Luck, 2011, P. 15).

Veiga (2001, p. 110) define o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma: “É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados”.

3.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) como ato político nos espaços escolares

Para Veiga (2001, p. 110), o Projeto Político Pedagógico “é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados”. No âmbito deste estudo, o projeto político-pedagógico assume papel central, pois se trata do documento que estabelece as diretrizes educacionais e a identidade de uma instituição de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação Nacional (LDB), mas conhecida como Lei 9.394/96, todas as escolas de educação básica devem possuir um projeto político-pedagógico (PPP). Segundo Brasil (1996) e Veigas (2014), esse documento não deve ser interpretado como um instrumento burocrático ou formal. Ao contrário, é concebido como um plano intencional, elaborado em cada instituição com o propósito de orientar as ações pedagógicas.

Nesse contexto, a elaboração do PPP deve ocorrer de forma coletiva, envolvendo gestores, professores, funcionários, representantes estudantil e membros da comunidade escolar. Diante da tal problemática, Claudia e Lia (2015, p. 3) descrevem que cada “[...] membro da comunidade escolar tem que ter clareza de seus objetivos, metas, das ações. É fundamental que todos se sintam sujeitos da construção do espaço escolar como espaço público de libertação e criação”. Assim, os impactos sociais no ambiente escolar serão percebidos quando os indivíduos participarem da tomada de decisão.

O PPP, ao reconhecer a educação como ato político, conforme apontado por Freire (2001) e Saviani (2008), explicita seu compromisso social com a formação dos indivíduos.

Veigas (2014, p.1) realça que:

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Como apontado, o PPP deve fomentar a inclusão, contemplando não apenas alunos com necessidades especiais, mas também a diversidade étnico-racial, religiosa e cultural. No contexto da Lei 10.639/03, torna-se fundamental que o PPP priorize o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos de diferentes culturas presentes nas escolas (Viegas, 2014). Dessa maneira, para que o PPP atue como um instrumento inclusivo, é preciso que a temática da educação para as relações étnico-raciais esteja explícita e incorporada ao documento como um elemento estruturante das práticas pedagógicas de toda comunidade escolar.

Isso não se aplica apenas aos professores, mas também aos demais profissionais que compõem a escola, incluindo os seguranças, que, por sua vez, estão na porta da escola, local onde o preconceito racial começa. A análise do PPP como ato político revela que a simples existência de diretrizes inclusivas não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Sob este viés, observa-se frequentemente a cristalização de discursos progressistas nos documentos institucionais, enquanto as rotinas pedagógicas permanecem alheias às demandas da Lei 10.639/03 (Viegas, 2014).

Esse descompasso entre o que está previsto no PPP e o que se realiza no cotidiano escolar remete ao desafio de romper com a lógica da gestão escolar meramente administrativa e burocrática, deslocando-a para uma perspectiva de justiça social no seio da escola (Viegas, 2001). Vale destacar que, a “[...] questão do Projeto Político Pedagógico, tal como vem sendo discutida atualmente, deve priorizar de forma intensa a busca das raízes e da identidade, justamente porque essa busca de identidade e da história (a dos povos indígenas, africanos [...]) (Santos; Souza, 2015, p. 3). A escola, através do seu PPP, pode mudar e descolonizar as práticas pedagógicas, construindo, assim, um lugar onde todos se sintam acolhidos.

Gadotti (1992, p.34) exprime que “[...] Um projeto educativo pode ser tomada como promessa frente a determinadas rupturas”. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores”. Portanto, ao situar o PPP no centro de debate, a pesquisa enfatiza a necessidade de a gestão escolar atuar em consonância com a legislação e a realidade da instituição de ensino, uma vez que a implementação da Lei

10.639/01 vai além de formalidades, sendo crucial comprometimento de todos para trabalhar a educação antirracista.

3.1.1 O PPP e a (Des)Valorização da Lei 10.639/03: elementos da pesquisa

A Escola Palmares é uma instituição de ensino da rede pública municipal, fundada em 25 de março de 1988, por meio do programa Toda Criança na Escola (PPP, 2023). A instituição apresenta uma organização dividida em dois períodos do ensino fundamental I. Os alunos matriculados do 1º ano até o 3ª, frequentam as aulas no período matutino, enquanto os alunos do 4º ao 5º ano estudam no turno vespertino (Silva, 2023).

A missão da instituição é “[...] tornar-se uma referência no município de Redenção pela qualidade do ensino e pela competência de seus profissionais, que vivenciam valores em um ambiente de afeto e harmonia” (PPP, 2023, p. 4). O PPP da escola, embora destaca valores como respeito às diferenças étnico-raciais, não há menção direta à Lei 10.639/03, nem diretrizes para sua implantação e implementação.

Nesse sentido, verifica-se que:

[...] a ausência de reflexões sobre tais questões no planejamento e, na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitosa entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos (Oliveira; Sacramento, 2010, p. 266).

Com efeito, torna-se imprescindível que a gestão da Escola Palmares inclua a lei 10.639/03 no PPP para atender ao que estabelece o documento. Durante o estágio, foi possível observar que, apesar da ausência da Lei no PPP, há iniciativas singulares por parte dos professores e professoras em trabalhar questões raciais em sala de aula. Portanto, essas iniciativas eram feitas a partir de ensino de fábulas e contos africanos,

A Escola Aurora, a situação é mais desafiadora. A instituição de educação infantil inaugurada no ano de 1993 (PPP, 2023), é frequentada por crianças negras, principalmente de estudantes africanos. O horário de funcionamento da instituição é das 7h às 11h, compreendendo quatro turmas do Infantil III, que são configuradas como creche.

Durante o estágio, foi observado que as crianças eram tímidas e na medida que chegavam na escola, choravam para voltarem para casa junto da mãe. Quando perguntava o que estava a acontecer, as crianças diziam: tio, aqui não nos gostam”. Essas falas assustadoras, revelaram a ausência de representatividade negra e como esses sujeitos se

sentem inseridos, haja vista que, tanto nos materiais didáticos, bem como nas paredes do pátio e nas salas de aulas não constam imagens de pessoas negras.

Gomes (2003, p. 176) aponta que,

A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar.

Sob a perspectiva da autora, a timidez das crianças africanas na escola pode ser atribuída à falta de representatividade, tanto por parte dos professores (as), quanto pela ausência de atividades voltada as suas africanidades. Esses fenômenos podem repercutir na formação de identidade dessas crianças e no processo de adaptação ao ambiente escolar.

Conforme aponta Nogueira e Domingos (2018), a ausência de representações negras pode consolidar estigmas e silenciar vivências históricas e culturais. Para os autores surge a “[...] a importância da educação das relações étnico-raciais, que deve se fazer presente na escola e suscitar questionamentos sobre a questão racial brasileira” (Nogueira; Domingos, 2018, p. 147).

Conforme destacado por Andrade (2023), seria relevante que o ambiente escolar promovesse o aprendizado acerca da diversidade racial, conhecimentos, brincadeiras, contos, fábulas, cultura e história, gastronomia, de músicas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ademais, é preciso que a instituição promova debates e fóruns para conscientização acerca da não prática do preconceito, do racismo, da discriminação e do bullying, preservando as diferenças étnicas.

Dessa forma, a gestão escolar deve considerar a Lei 10.639/03 no PPP da escola e sua efetividade. A questão da inclusão de crianças com deficiências é um tema central no PPP. No entanto, não são observadas diretrizes relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais.

A Escola Liberdade, fundada em 1985 em homenagem à abolição da escravidão na cidade de Redenção, apresenta um cenário distinto dos outros (Soares, 2017). O estágio nessa instituição estadual de ensino médio ocorreu na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e

adotam a abordagem crítico-social em suas práticas pedagógicas, com incentivo à autonomia docente, onde os alunos refletem suas experiências e seus conhecimentos.

Ao observar Projeto Político Pedagógico da instituição, percebeu-se que a Lei 10.639/03 não está presente nas diretrizes, tal como ocorre na Escola Aurora e Palmares. . Entretanto, o que diferencia são as ações implementadas na instituição de ensino em parceria com a Unilab. Nesse sentido, por meio de programas de estágios e de residências pedagógicas, discentes de diferentes cursos da universidade têm realizado atividades e iniciativas sobre o ensino da história da África, o que tem contribuído para troca de conhecimentos.

Macedo (2014, p. 14), ressalta que “Iniciativas como essa podem fomentar a compreensão de toda a comunidade escolar, sobretudo os profissionais da educação, os estudantes e, principalmente, as gestoras, sobre a importância dessa discussão na prática pedagógica”, mas a falta de respaldo documental limita sua sustentabilidade.

Nesse sentido, a gestão escolar defendida por Luckesi (2007) é apontada como caminho para ampliar a participação da comunidade. O autor afirma que:

Participar da gestão democrática da escola significa usar o espaço escolar como um recurso de educação para todos, comunidade, pais, professores e estudantes-, na perspectiva do “aprender a viver juntos”, de tal forma que os espaços públicos e particulares possam ser respeitados, de “modo ativo”, ou seja, no sentido de agir a favor de um modo mais satisfatório de vida para todos. [...] (Luckesi (2007, p. 2).

Dessa forma, o autor incentiva a participação de todos os membros da comunidade escolar, o que pode ser benéfico para a implementação de políticas inclusivas, como a lei 10.639/03. De modo geral, os dados coletados nas três instituições demonstraram que a questão da educação étnico-racial não está presente nos PPP e não se reflete nas práticas pedagógicas, apesar de alguns professores terem tomado iniciativas para abordar o tema.

Rodrigues (2011), argumenta que o caráter sazonal das discussões sobre temas de cunho racial perpetua o racismo institucional. Além disso, a resistência de profissionais e gestores escolares em abordar a questão, aliada à falta de formação continuada, agrava as desigualdades no ambiente escolar e impede o cumprimento da Lei (Nunes, 2023).

A maneira superficial como a diversidade cultural é levada em sala de aula revela a urgência de ações mais concretas, como destacam Gomes (2011) e Araújo, Nogueira e Guerra (2023). Assim, a ausência de formação docente, conscientização e avaliação crítica do currículo escolar nos PPP, demonstra desafios em cumprir a legislação. A pedagogia

étnico-racial , ao propor uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social, é fundamental para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o papel da gestão escolar na promoção da Lei 10.639/03, a partir dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de três instituições de ensino em Redenção-CE. A partir das observações realizadas durante os estágios supervisionados e da análise documental, constatou-se ausência de inclusão da educação étnico-racial no planejamento pedagógico das escolas. Embora existam iniciativas de professores e professoras, sobretudo em datas comemorativas como o dia 20 de novembro, tais iniciativas não refletem uma política educacional contínua e comprometida com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

A Lei 10.639/03 é um dispositivo legal e pedagógico de extrema importância para uma educação antirracista e inclusiva. Todavia, a sua eficácia ainda encontra obstáculos estruturais e culturais no âmbito escolar, tais como a ausência de menção nos PPP, a centralização em datas comemorativas e a escassez de formação docente.

Diante disso, é imprescindível que as instituições de ensino, com o apoio da gestão escolar, da comunidade e das universidades, adotem medidas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, tais como a revisão e adequação do PPP, a formação continuada de professores, a descolonização curricular e o reconhecimento da cultura afro-brasileira.

Assim, propõe-se cinco elementos cruciais nas escolas estudadas:

- Inserir de forma sistemática a lei 10.639/03 nos PPP;
Criar espaços de debate e reflexão nas escolas, como Comitê Escolar de Diversidade Étnico-Racial;
- Incentivar os docentes para participar em cursos de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais;
- Redefinir o currículo de forma decolonial, conforme propõe Silva (2016), para contemplar saberes africanos e afro-brasileiros e indígenas;
- Criar equipe de acompanhamento para o ensino da História da África estudos

- Estreitar parceria com a Unilab para o ensino de letramento racial ou criar seminários de capacitação entre os docentes da Unilab e das escolas estudadas.

Os resultados obtidos no percurso da pesquisa podem contribuir para a construção de uma Pedagogia Étnico-Racial na qual gestores escolares, professores e demais profissionais da educação, bem como toda a sociedade e a comunidade acadêmica, podem refletir sobre proposições nas políticas educacionais que podem promover, de fato, a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo no ambiente escolar.

A pedagogia étnico-racial é um elemento indispensável na educação das relações étnico-raciais, visando visibilizar os conhecimentos e inclusão das histórias, culturas e identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar. Sua pertinência no presente estudo reside na possibilidade de romper com práticas excludentes e contribuir para formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial na sociedade brasileira.

Diante do exposto, infere-se que a implementação dessa pedagogia demanda não apenas mudanças documentais e, sobretudo, uma reorientação das práticas pedagógicas, da formação docente e da cultura institucional, reafirmando o papel da escola como espaço de luta antirracista e de promoção dos direitos humanos.

A limitação principal deste estudo é o fato de ter sido realizado em apenas três instituições de ensino em uma única cidade. Contudo, é importante ressaltar que os resultados do estudo não são passíveis de generalização para outras escolas e regiões do país. Ademais, o estudo concentrou-se na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) o que pode ter limitado a compreensão das experiências e perspectivas dos professores e alunos.

Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino brasileiras na implementação da Lei 10.639/03, destacando a relevância da gestão escolar e a inserção das diretrizes nos Projetos Políticos Pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ivanice Maria; MARTINS, Islane Cristina. A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia: Uma Revisão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 261-275, 2021.

ANTONIO, Fausto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade. A Unilab e as novas rotas do Atlântico Negro. In: **Corredores Bioceânicos e as Novas Rotas do Atlântico Negro**. Página13, 2024. Disponível em: <https://pagina13.org.br/a-unilab-e-as-novas-rotas-do-atlantico-negro/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais.# Tear. **Revista de educação, ciência e tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2014.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: ed.70, 1997.

BENEDITO, Beatriz Soares, et al. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tania Portella (Org.). São Paulo–SP. **Instituto Alana**, 2023.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília-DF: **Presidência da República**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a implementação da lei 10.639/2003**, Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010.

FERREIRA, Windyz Brazão. Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras. **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 2, p. 73-98, 2013.

FREIRE, PAULO. Política e educação: **ensaios**. 5 ed.- São Paulo, Cortez, 2001.

FRÓES, H.; MARTINS, C. L. Ensino Da História E Da Cultura Afro-Brasileira: Possibilidades E Desafios À Formação De Professores. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 1, 14 fev. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a lei 10.639/03/The absence of racial issues in initial teacher education and Law 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2017.

GOMES, J. B. B. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 19-26, 2010.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e os Desafios Para a Formação de Professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, Uberlândia, MG, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sylvia. Redenção: lugar de integração afro-brasileira. **Lugares de Memória**, 2024. Disponível em: <https://lugaresdememoria.com.br/redencao-integracao-afro-brasileira/Lugares>. Acesso em: 22 dez 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática, v. 5, 2007.

LIMA, Maria Liviane do Nascimento; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonização dos currículos : Racismo e representatividade nas escolas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 181-194, jan./2025.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Gestão escolar e educação antirracista: a implementação da Lei 10.639/2003 na perspectiva da educação como direito**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar)-Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014.

MENDES, Joel Nemonia. Reflexões sobre a autodesignação e a positivação do nome “negro”; Um olhar critico sobre a negritude (década de 1930) e o MNU (década de 1970). **Revista Educação em Foco**, n.14, p.91-111, 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé et al. As dinâmicas das relações raciais na UNILAB e o cotidiano dos estudantes africanos: entre lugar de raça, gênero e **sexualidade**. In: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela Macambira (Org.). **Rede de colaboração educacional: a Unilab em destaque numa dimensão afrocentrada**. Fortaleza–CE: Editora Imprepe, 2020, p.79-125.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. a lei no. 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 29–54, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 20-31, 2015.

NAMBUA, Manuel. Estudos africanos como elemento jurídico no Brasil: Reflexão sobre a Lei 10.639/03 nas instituições de ensino. In: Washington Nascimento et al. (Org.) **Pedagogias decoloniais: ensino de história da África e literaturas africanas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Autógrafo, 2023, p. 219-237.

NOGUEIRA, R. G.; DOMINGOS, L. T. A Implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas Estaduais da região do Maciço de Baturité: silenciamentos em torno da Educação das Relações Étnico-raciais. **Revista Educare** (Online), [S. l.], v. 2, n. 2, p. 141–163, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/38469>. Acesso em: 6 jun. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ruth Silva. **O papel da gestão escolar na implementação da educação para as relações étnico-raciais na educação básica**. Goiânia, 2023.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira. Raça, currículo e práxis pedagógica, relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 209-289, 2010.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 1-12, set./2016.

PEREIRA, Paulo Jorge Moreira; BERNARDO, Carolina Maria Costa. Enegrecendo o currículo Escolar: Uma abordagem descolonizadora na experiência do Pibid-Pedagogia-Unilab. **Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente**, Redenção-CE, 2020.

PEREIRA, Virginia Neta Lima. **O ensino de história e a aplicação da Lei 10.639/03 em uma escola de Acarape**. Monografia (Especialização em políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro Infantil Francisca Arruda de Pontes. Redenção, 2023.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Dr. Brunilo Jacó. Redenção, 2023.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Dr. Edmilson Barros. Redenção, 2023.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013.

RODRIGUES, Ruth. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **ANPAE**, São Paulo, p. 26-29, 2011.

SANTOS, Ana Cláudia Ramos; SOUZA, Rosa Lia Coracini de. O Projeto Político Pedagógico: conceitos e significados na democratização da escola. In: Congresso Internacional do Mercosul sobre Educação, 2015, Cruz Alta. **Anais**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2015.

SANTOS, Hélio. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro (a trilha do círculo vicioso). **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 56-65, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **O que significa o currículo**. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SILVA, Antonio Marcos de Sousa. **Memórias da diáspora: relatos de racismo cotidiano na Unilab/CE e nas cidades de Redenção e Acarape**. Redenção-CE, 2024.

SILVA, E. B. **Educação Inclusiva: desafios e aprendizagens no ensino fundamental I em uma escola (CE)**. 2023 28f. Projeto de Pesquisa, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção-CE, 2023.

SILVA, José Manuel Mussunda; NAMBUA, Manuel. Epistemologia Africana: Reflexão sobre pesquisa e produção científica na África. **AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos**, v. 7, n. 7, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai./2018.

SOARES, Carlos. **Ensino de matemática na educação de jovens e adultos em uma escola pública no município Redenção–Ceará-Brasil**. 2017. Monografia. (Trabalho de Conclusão

do Curso) Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2017.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA-UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular**: Licenciatura em Pedagogia. Ceará, 2024.

VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.

VIEIRA, Francisca Adriana. Martins, Giovane Paulo. A gestão escolar e a Lei 10639/03 na educação. **Fiep Bulletin- online**, [S. l.], v. 85, n. 1, 2016. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/85.a1.111>. Acesso em: 23 fev. 2025.

ANEXOS

Projeto Político Pedagógico da Escola Liberdade

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2024

“Algumas pessoas querem que algo aconteça, outras desejam que aconteça, outras fazem acontecer.” Michael Jordan

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

NOME – Escola de Ensino Médio Dr. Brunilo Jacó
 LOCALIZAÇÃO – Área Urbana
 ENDEREÇO – Av. Contorno Sul, s/n
 TELEFONE – (85) 33322652
 E-MAIL – drbjaco@escola.ce.gov.br
 CÓDIGO DA ESCOLA – 23056606
 CNPJ – 07954514/0069-13
 INEP – 230566605

NÚCLEO GESTOR: Diretor: Marcos Deyvid da Silva Lima; Coordenação Pedagógica: Lilian Maria de Moura Bandeira; Maria Adelane Moura Silveira Pinheiro; Assessora Financeira: Márcia Cleide

ENTIDADE MANTENEDORA – Secretaria de Educação - SEDUC - Governo do Estado do Ceará

PRINCÍPIOS

Os princípios educacionais que norteiam a Educação EEMTI Dr. Brunilo Jacó estão em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014 e com os princípios da Educação Nacional, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, a saber:

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extraescolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

MISSÃO

Promover uma educação de qualidade para todos os alunos, instigando-os a construir sua própria história com responsabilidade, dignidade e autonomia, contribuindo para uma sociedade respeitável, honesta e feliz.

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL DA COMUNIDADE ESCOLAR

A EEM Dr. Brunilo Jacó, localiza-se no município de Redenção, Estado do Ceará, dela participando alunos e profissionais de diferentes bairros e até mesmo de outros municípios como Acarape, Barreira, Guaiúba. Esta dispersão geográfica da comunidade escolar, de certa forma interfere na caracterização de seu perfil, embora os anseios e expectativas em buscar a escola se concentrem nos mesmos objetivos: querer estudar numa escola que é referência no município.

Os dados diagnosticados recentemente para traçar o perfil da comunidade escolar, etapa inicial de revisão do projeto político-pedagógico, revelam o seguinte contexto:

QUANTO AOS ALUNOS

Nossa comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por famílias advindas da classe média-baixa, cuja renda oscila de um a três salários mínimos, residindo boa parte na zona rural, sendo também nossa clientela oriunda de outros municípios, como Acarape, Guaiuba e Barreira. Boa parte dos alunos atendidos por nossa escola depende do transporte escolar, por causa da distância da escola até a localidade onde moram. A faixa etária dos alunos atendidos pela escola varia de 13 a 20 anos de idade. Constatamos em nossa realidade escolar que algumas estudantes/mães, são solteiras e ainda não completaram 18 anos. Também temos alunos adolescentes que são trabalhadores, devido à necessidade de complementação da renda familiar.

QUANTO AOS PROFISSIONAIS

A EBJ, possui atualmente um quadro de professores e funcionários atuantes. O corpo docente está dividido por disciplinas que estão vinculadas às áreas do conhecimento que são: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. O corpo não docente está dividido por funções que são delegadas a cada servidor e são: Auxiliares Administrativos, Auxiliares de Serviço e Porteiros.

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA ABORDADA

A instituição adota a Tendência Progressista: Crítico-social dos conteúdos ou "Histórico-Crítica" - Tendência que apareceu no Brasil nos fins dos anos 70, acentua a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, é necessário enfatizar o conhecimento histórico. Prepara o aluno para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na democratização da sociedade; por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. O professor é o mediador entre conteúdos e alunos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.

ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

O planejamento, no contexto escolar, tem como objetivo conhecer melhor e se articular para os diversos aspectos da prática docente, inclusive, o seu papel na construção de um ensino de qualidade. Além disso, é uma tarefa que inclui tanto a previsão de atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O nosso planejamento escolar curricular é organizado e distribuído de acordo com as áreas do conhecimento, conforme exposto abaixo:

Terças-feiras: Linguagens e Códigos;

Quartas-feiras: Matemáticas e suas Tecnologias e Ciências Naturais.

Quintas-feiras: Ciências Humanas.

CURRÍCULO

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Nossa instituição também adotou o continuum curricular, proposta em que são priorizados os objetos do conhecimento (conteúdos curriculares) necessários para prosseguimento no ano seguinte, definindo os pontos inegociáveis ao processo de priorização das habilidades. Para cada etapa, devem estar definidos os processos de aprendizagem que precisam ser preservados e que são estratégicos para a aprendizagem dos alunos como: alfabetização, leitura, escrita, raciocínio lógico, conhecimentos essenciais embutidos nas áreas dos conhecimentos trabalhados na instituição, além do Projeto de Vida e

Mercado de Trabalho. (Ver nosso currículo no tópico distribuição organizacional deste documento)

AVALIAÇÃO

A avaliação é vivenciada na instituição como um processo continuado de produção de conhecimento nas mais vertentes ações didáticas diárias tendo como principais instrumentos avaliativos: interações pelos meios impressos e digitais: produções, discussões, prova dissertativa e/ou objetivas, trabalho em grupo, seminários, atividade de pesquisa, auto avaliação, portfólio, trabalhos extras sala de aula, atividades domiciliares, simulados e avaliações nos padrões ENEM, SPAECE e Vestibulares.

RECUPERAÇÃO

O aluno tem direito a realizar uma avaliação recuperativa em qualquer disciplina, inclusive podendo se necessário, fazer em todas, esse processo recuperatório poderá ser realizado a partir de avaliação escrita acompanhada de atividades que permitam a recuperação desse estudante, incluindo também a Progressão parcial para atender aos estudantes após o processo de recuperação final. (art. 24, inciso III, Resolução CEE nº 472/2018).

Os estudantes que não alcançarem rendimento satisfatório, mesmo após a recuperação final e pela avaliação do Conselho de Classe, poderão ser promovidos para a série subsequente por meio de progressão parcial, em até 3 (três) disciplinas do ano anterior.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

CURSOS OFERECIDOS – Ensino Médio – Sem Habilitação e Educação de Jovens e Adultos

ESTRUTURA DOS CURSOS

*Ensino Médio em Tempo Integral.

*Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em 01 ano e meio.

Espaços: 12 salas de aula; 2 laboratórios – Informática e Ciências; 1 sala de professores com banheiros masculino e feminino; 1 direção; 1 sala de coordenação; 1 secretaria com banheiro; 1 sala de multimeios; 1 banheiro; 1 quarto para almoxarifado; 1 ginásio; 2 espaços de abertos para convivência; 1 pátio coberto; 1 banheiro masculino, 1 banheiro feminino; 1 banheiro adaptado;

QUANTITATIVO DE ALUNOS QUE ATENDE: 499 aproximadamente – fluxo pode variar.

TURMAS – 13 Turmas – Distribuição da funcionalidade (12 em Tempo Integral); e (01 à noite – EJA)

HORÁRIO DE ATENDIMENTO:

Manhã – 7 horas às 11h:30min.

Tarde - 13horas às 16h:40min. Noite - 18h:20min. às 21h:30min.

Organização:

- Primeiras séries: 158.

Turmas: Manhã: A: 39; B: 39; C: 40; D: 40;

- Segundas séries: 154

Turmas: E: 39; F: 38; G: 38; H: 39;

- Terceiras séries: 148

Manhã: I: 33; J: 38; L:38; M: 39;

- EJA – Noite: 39.

Distribuição de Diretores de Turma e nomeação das salas

1ª Séries

A - Katyana - Luiz Gonzaga

B – Provisoriamente: Valdeci/Douglas - Alcione

C - Pedro - Lia Itamaracá

D - Shily - Cátia França

2ª Séries

E - Watilla - Maria Betânia

F - Joyce - Gilberto Gil

G - Dasy - Raul Seixas

H - Jean - Djavan

3ª Séries
I - Natalha - Alceu Valença
J - Lara - Marinês

L - Isis - Chico Science
M - Valdenia - Belchior

CURRICULO

1ª SÉRIE

BASE COMUM

ARTE 1 hrs
BIOLOGIA 1 hrs
EDUCAÇÃO FÍSICA 1 hrs
FILOSOFIA 1 hrs
FÍSICA 2 hrs
GEOGRAFIA 1 hrs
HISTÓRIA 2 hrs
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLES) 1 hrs
LÍNGUA PORTUGUESA 3 hrs
MATEMÁTICA 3 hrs
QUÍMICA 1 hrs
SOCIOLOGIA 1 hrs

PARTE DIVERSIFICADA

APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA 2 hrs
APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA 2 hrs
CULTURA DIGITAL - LETRAMENTO DIGITAL 2 hrs
ESTUDO ORIENTADO 2 hrs
FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENV. DE COMP. SOCIOEMOCIONAIS 1 hrs
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLES) II 2 hrs
NÚCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS 4 hrs
PROJETO INTEGRADOR 2 hrs

2ª SÉRIE

BASE COMUM

ARTE 1 hrs
BIOLOGIA 1 hrs
EDUCAÇÃO FÍSICA 1 hrs
FILOSOFIA 1 hrs
FÍSICA 2 hrs
GEOGRAFIA 1 hrs
HISTÓRIA 2 hrs
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLES) 1 hrs
LÍNGUA PORTUGUESA 3 hrs
MATEMÁTICA 3 hrs
QUÍMICA 1 hrs
SOCIOLOGIA 1 hrs

BASE DIVERSIFICADA

APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA 2 hrs
APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA 2 hrs
CULTURA DIGITAL - CIDADANIA DIGITAL 2 hrs
EDUCAÇÃO FÍSICA I 2 hrs
ESTUDO ORIENTADO 2 hrs
FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENV. DE COMP. SOCIOEMOCIONAIS 1 hrs
LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPANHOL) 2 hrs
NÚCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS 4 hrs

REDAÇÃO 2 hrs

3ª SÉRIE

BASE COMUM

ARTE 1 hrs
BIOLOGIA 1 hrs
EDUCAÇÃO FÍSICA 1 hrs
FILOSOFIA 1 hrs
FÍSICA 2 hrs
GEOGRAFIA 2 hrs
HISTÓRIA 1 hrs
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLES) 1 hrs
LÍNGUA PORTUGUESA 3 hrs
MATEMÁTICA 3 hrs
QUÍMICA 1 hrs
SOCIOLOGIA 1 hrs

PARTE DIVERSIFICADA

CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM 2 hrs
CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM 2 hrs
CULTURA DIGITAL- TECNOLOGIA E SOCIEDADE 2 hrs
EDUCAÇÃO FÍSICA I 2 hrs
ESTUDO ORIENTADO 2 hrs
FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENV. DE COMP. SOCIOEMOCIONAIS 1 hrs
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLES) II 2 hrs
LÍNGUAGENS PARA O ENEM 2 hrs
MATEMÁTICA PARA O ENEM 2 hrs
NÚCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS 4 hrs
REDAÇÃO 2 hr

ATIVIDADES PROGRAMADAS PARA O ANO EM CURSO

Janeiro

Dias

25 e 26 – Jornada Pedagógica
29 – Início do ano letivo

Fevereiro

Dias

5 – Reunião Pedagógica
6 – 1ª Av. Diagnóstica SEDUC
8 – Reunião DT sobre o Festival
9 – EBJ Folia no turno tarde
15 – Lançamento do Festival Fulô de Mandacaru
19 – 1º Simulado SPAECE
23 – Diálogos em turmas sobre Cultura de Paz
27 – Reunião Pedagógica extraordinária
29 – Aulão destinado ao ENEM/SPAECE

Março

Dias

8 Olimpíadas de Biologia
e Homenagens às mulheres
13 a 15 – 1ª Av. Parciais
19 – feriado estadual
21 - Sarau
26 – 2º Simulado SPAECE
27 - Celebração da Páscoa

Abril

Dias

3 – Atividade do Festival: Quis
8 a 18 – Reunião diagnóstica por turma às 16h40min.
9 - Atividade do Festival: Prod. Textual
19 - Atividade sobre 'Povos Originários'
24 – 3º Simulado do SPAECE
e Reunião Pedagógica
29 - Atividade do Festival: Identidade
visual/apresentação

Maiο

Dias

1 e 30 - Feriado nacional
8 a 10 – 1ª Av. Paralelas
14 – Coleta de cestas
15 – Lançamento de Foguetes com CN
16 – Entrega de cestas
17 – OBA
23 – 4º Simulado SPAECE

Junho

Dias

4 - OBMEP
5 a 7 – Culminância do Festival Flor DE Mandacaru
10 – Feira do Empreendedor*
13 – Reunião Pedagógica
14 – Olimpíadas Bras. de Química
25 a 27 – 2ª Av. Parciais
28 – Arraiá EBJ

Obs. Às segundas, das 12h às 13h30min preparatório para a OBMEP com a Kelma

Julho

31 – Reunião/planejamento pedagógico

Agosto

Dias

8 e 9 – Festividades relativas ao dia do estudante
e Feira de Humanas/Empreendedorismo*
13 – OBFEP
14 – Av Diagnóstica
19 – 6º Simulado SPAECE
28 – Atividades alusivas ao Agosto lilás

Setembro

Dias

6 – Desfile cívico*
16 a 18 - 3ª Av. Parciais
20 - Quimenina
24 – 7º Simulado SPAECE

Outubro

Dias

1 – Reunião Pedagógica
7 a 15 Reunião diagnóstica por turma
9 – 8º Simulado SPAECE
15 – Atividades alusivas ao dia do professor
16 – SPAECE real
22 – Diálogos sobre 'Cultura de Paz'
28 – Feriado servidor público

Novembro

Dias

5 a 7 – 2ª Av. Paralela
18 e 19 – Atividades alusivas à Consciência Negra
21 e 22 – Feira das profissões

Dezembro

Dias

4 – Reunião Pedagógica
17 a 19 – 4ª Avaliações.

PROJETOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DO ANO EM DIAS ACORDADOS A PARTIR DA DISPONIBILIDADE DOS FACILITADORES

****Projeto Escolar: Clube de Leitura - Acadêmico:**
Sebastiao Sales Moura Neto – às sextas-feiras nas primeiras aulas com os alunos de 1ª séries.

****Projeto de extensão Serviço Social na Educação Básica:** Combatendo violências, garantindo direitos.

O projeto trata sobre a inserção de assistentes sociais nas escolas de educação básica e tem o intuito de realizar atividades de extensão voltadas a criação de um corpo técnico de assistentes sociais na região do maciço de Baturité aptos a identificarem situações de violências ocorridas no espaço escolar, bem como os encaminhamentos necessários à Rede Socioassistencial.

Facilitadora: Suelen, aluna do curso de Serviço Social da Unilab (Datas a combinar, geralmente uma vez por mês em turmas alternadas)

PROFESSORES 2024

DASY VANIA SILVA DE OLIVEIRA	dasy.oliveira@prof.ce.gov.br
MARIA ADELANE MOURA DA SILVEIRA PINHEIRO	maria.silveira@prof.ce.gov.br
KELMA GOMES DE MELO	kelma.melo@prof.ce.gov.br
ANTONIO ROBERTO MAIA LEITE	antonio.leite2@prof.ce.gov.br
DEYB SHIRLY PINHEIRO PIMENTEL	deyb.pimentel@prof.ce.gov.br
ANTONIO JOHNYS PINHEIRO PIMENTEL	antonio.pimentel1@prof.ce.gov.br
JEAN ALVES DA SILVA BATISTA	jean.batista@prof.ce.gov.br
KATYANA SILVA SANTIAGO	katyana.santiago@prof.ce.gov.br
JOYCE MAIA DE BARROS	joyce.barros@prof.ce.gov.br
SILVA OLIVEIRA JOAO PEDRO DA	joao.oliveira11@prof.ce.gov.br
VALDECI FERREIRA LIMA	valdeci.lima@prof.ce.gov.br
JONATAS DIEGO BANDEIRA DOS SANTOS	jonatas.santos@prof.ce.gov.br
JOSE EDVAN DA SILVA FERREIRA	jose.ferreira5@prof.ce.gov.br
MARIA SABRINA MOURA LIMA PONTES	maria.lima56@prof.ce.gov.br
ISIS ARAUJO BARCELLOS	isis.barcellos@prof.ce.gov.br
CLAUDIO HENRIQUE VICTOR PORTO	claudio.porto@prof.ce.gov.br
MARIA NATALHA MORAIS DA SILVA OLIVEIRA	maria.oliveira61@prof.ce.gov.br
DOUGLAS WIGNER BRASIL MAIA COUTINHO	douglas.coutinho@prof.ce.gov.br
JOSI WATILA CHAVES FERREIRA	josi.ferreira@prof.ce.gov.br
LARA LOHANNA BARRETO DE SOUSA	lara.sousa2@prof.ce.gov.br
FRANCISCA TAYANE DE SOUZA AMORIM	francisca.amorim1@prof.ce.gov.br
PAULO HENRIQUE PEREIRA GUSMAO	paulo.gusmao@prof.ce.gov.br
MARIA JOSE BANDEIRA	maria.andrade3@prof.ce.gov.br
MARIA VALDENIA DELFINO SILVA	maria.silva156@prof.ce.gov.br
MARIA SOLANGE FEITOSA DE MELO RABELO	maria.rabelo1@prof.ce.gov.br
ERIKA JOYCE SILVA LIMA	erika.lima@prof.ce.gov.br
JOSE ANILTON GOMES CANDIDO	jose.candido1@prof.ce.gov.br
FRANCISCO HILDEGARTON FERREIRA NOGUEIRA	francisco.nogueira4@prof.ce.gov.br
EDILBERTO FERNANDES DE LIMA	edilberto.lima@prof.ce.gov.br
JOSE CRISTIANO VASCONCELOS DE MORAIS	jose.morais@prof.ce.gov.br

PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA LIBERDADE

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

PLANO DE GESTÃO

2024

O Plano de Gestão da instituição tem como princípio atender, promover e vivenciar as políticas educacionais do estado do Ceará, tendo como elementos norteadores:

Guiar-se por práticas de gestão escolar que atendam às demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

- Favorecer um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem em que os professores, comunidade escolar e a família ou responsáveis pelos educandos tenham elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais;
 - Oportunizar a formação em serviço para todos os docentes e servidores da escola;
 - Gerir com eficiência e competência o administrativo, financeiro e o pedagógico;
 - Acompanhar os indicadores, os processos escolares e os processos de gestão para garantir a aprendizagem, permanência e sucessos dos educandos.
- Em síntese: Promover rotinas de gestão que garantam o bom funcionamento da Escola, em todas as dimensões.

Além disso, a rotina gestora escolar subsidiará a equipe com diretrizes, dados, recursos e acompanhamento, articulando o andamento de práticas internas que são importantes para que a sinergia presente nas ações desenvolvidas resultem em impactos positivos.

Sequência Gestora.

Equipe responsável: Diretor escolar e coordenadoras escolares

1. Acompanhamento dos processos escolares:

- Matrícula e Lotação – mês: janeiro
- Prática Pedagógica – semanalmente
- Diálogos com estudantes e professores – semanalmente conforme necessidade específica
- Avaliação da Aprendizagem - mensalmente

2. Elaboração e monitoramento dos instrumentos de Gestão:

- Calendário Escolar – mês: janeiro
- Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico – mês: janeiro.

3. Acompanhamento de indicadores:

- Frequência de alunos e Professores, Movimento, Rendimento e Fluxo Escolar – mensalmente.
- Desempenho acadêmico em avaliação Externa – semestralmente
- Ambiente Educativo e Espaço Físico - semanalmente.

4. Reuniões de alinhamento da gestão escolar com os diversos segmentos da escola

- PCAs – semanalmente;
- Equipe docente - bimestralmente ou quando houver necessidade;
- Reunião com os pais – bimestralmente ou quando houver necessidade.

5. Reuniões pedagógicas para fins específicos – ocorrerá sempre que houver necessidade.

Projeto Político Pedagógico da Escola Palmares



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

PROJETO PEDAGÓGICO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL [REDACTED]

MARCO TEMPORAL 2022/2026



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

Escolar que participa de algumas decisões administrativas. Em se tratando de algumas decisões pedagógicas, além dos professores consultamos os pais quando estas se referem a aprendizagem, infrequência e avaliações externas.

6. Fundamentação teórica e bases legais

A Escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira tem como foco principal o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional visando ao desenvolvimento da pessoa. Para isso fundamenta-se nas bases legais:

a. Constituição Federal

A Constituição Federal no artigo 205 determina que:

“A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já artigo 210, estabelece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988)

b. Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A BNCC garante o conjunto de atividades essenciais ao desenvolvimento integral por meio das competências gerais para a Educação Básica. Nesse documento os alunos tem seus direitos de aprendizagem assegurados de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação. (PNE).

De acordo com a BNCC, competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para atender às demandas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Também são definidas os componentes curriculares listados abaixo:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Geografia



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

- História
- Ciências
- Arte
- Educação Física
- Educação Religiosa

A BNCC também estabelece dez competências gerais da Base Nacional Comum:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório Cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura Digital;
6. Trabalho e Projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Autoconhecimento e autocuidado;
10. Empatia e Cooperação;
11. Responsabilidade e cidadania.

Enfim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta os instrumentos essenciais para que todos os alunos e alunas tenham o direito de se desenvolverem ao longo Educação Básica.

c. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

A Lei de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta “dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente. Segundo o ECA é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Sendo assim expresso no Art 3º a criança e o adolescente goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei ou assegurando-os por outros meios. Todas as oportunidades e facilidades devem ser oferecidas a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.



d. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCN

Segundo a apresentação desse documento, a Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais é uma atribuição federal através do Conselho Nacional de Educação (CNE), “nos termos da LDB e da Lei nº 9.394\1996.

e. Documento Curricular Referencial do Ceará -DCRC

A DCR do Estado é fruto de um pacto participativo para a construção deste documento curricular que servisse de referência para as escolas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pressupõe-se que o “currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis para toda a rede escolar do Estado do Ceará.”

Segundo este documento não é um currículo, mas um instrumento que possibilita reconhecer a imensa e plural diversidade do Ceará. Esse documento reúne habilidades e competências que permitam aos professores desenvolver nos alunos capacidades para participar das práticas sociais diversas, já que este apresenta um conjunto de objetos de conhecimentos dos quais os discentes necessitam para o seu processo de formação nos primeiros anos do Ensino Fundamental.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

7. Plano de ação - Projetos e programas desenvolvidos na escola

Na escola são desenvolvidos os seguintes projetos:

7.1 LEITORES EM AÇÃO

DURAÇÃO : Anual.

PERIODICIDADE: Uma vez por semana cada turma.

Essa ação é desenvolvida na sala de Leitura na qual se favorece aos alunos um momento para viajar, criar, imaginar e sonhar através da leitura.

A Literatura Infantil assume uma função estética, isto é, permite à criança o prazer de ler de sonhar de extravasar emoções. Além da parte estética também é trabalhado lado socioemocional pois permite a criança identificar seus medos e lidar com eles de acordo com a faixa etária. Também o aluno tem contato com diversos gêneros textuais, contribuindo assim para o acesso à informação, e principalmente, o domínio da leitura e escrita.

7.2 SACOLA LITERÁRIA

DURAÇÃO: Anual.

PERIODICIDADE: Semanal.

Sacola viajante é um projeto no qual os professores trabalham a leitura e compreensão. A criança leva a sacola com um livro e passa dois dias com ela em casa para ler com o auxílio dos pais. Passados os dois ele apresenta o material para colegas e seguida fazem uma roda conversa.

7.3 TABUADA VIAJANTE

DURAÇÃO: Anual.

O Aluno leva a tabuada numa pasta com uma operação que eles estão estudando para treinarem em casa, também com auxílio dos pais. Junto com a operação que está sendo trabalhada eles realizam uma série de exercícios para fixação.

7.4 HORA DA LEITURA



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

DURAÇÃO: Anual.

PERIODICIDADE: Semanal.

Essa atividade de leitura é realizada em sala, no pátio ou na sala de leitura. Quando realizada na sala de leitura o professor agenda o espaço com a professora responsável.

7.5 SIMULADO SPAECE 5º ANOS

DURAÇÃO: Agosto a dezembro

PERIODICIDADE: Mensal.

A cada quinze dias as professoras das turmas de 5º ano realizam simulados de Português e Matemática com suporte do data show. As questões são apresentadas, lidas pela professora, os alunos resolvem e em seguida são discutidos os acertos e erros.

7.6 FORMAÇÃO CONTINUADA

DURAÇÃO: De fevereiro a junho, de agosto a novembro.

PERIODICIDADE: Planejamentos mensais

Nos planejamentos coletivos mensais a direção da escola apresenta um tema para ser estudado e discutido. Priorizamos a BNCC, além de assuntos relacionados às práticas pedagógicas, discussão dos avanços e retrocessos dos alunos. Também utilizamos materiais que trabalhem lado socioemocional dos professores.

7.7 PETECA - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTRA A EXPLORAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

DURAÇÃO: Anual.

PERIODICIDADE: Ao longo do ano letivo.

O projeto de educação que visa conscientizar a sociedade para a erradicação do trabalho infantil. São realizados debates com temas relativos aos direitos da criança e do adolescente com foco no trabalho infantil. Os profissionais da educação responsáveis pelo projeto debatem com os professores os temas e elaboram o plano de ação para abordagem em sala de aula e promoção dos eventos na escola.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

7.8 PACTO PELA APRENDIZAGEM

DURAÇÃO: Anual

PERIODICIDADE:

O pacto pela aprendizagem foi criado em 2021 e 2022, funciona em regime de colaboração entre o Governo do Estado do Ceará e os municípios, com o objetivo de recuperar a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental diante do contexto da COVID-19. Para criação do pacto identificou-se perdas na qualidade do aprendizado das crianças e adolescentes. O Pacto funciona no contraturno em forma de reforço escolar, para isso foi realizada uma avaliação diagnóstica. De acordo com esses resultados foram relacionadas as crianças com baixo rendimento. Na Escola Dr. Edmison Barros temos seis professores que foram selecionados pela Secretaria de Educação do município. Esses professores atuam nos dois turnos, manhã e tarde.

7.9 EDUCAÇÃO CONECTADA

DURAÇÃO: Anual.

PERIODICIDADE: Mensal

A Educação conectada é um programa do governo Federal que faz parte das ações do PDDE QUALIDADE, que visa viabilizar o acesso a internet, no qual é fornecido recursos para contratação de serviços de acesso à internet com toda infraestrutura tais como: como contratação de provedor, cabeamento e roteadores, a fim de distribuir o sinal de internet na escola.

7.10 PROJETO QUEM SABE ENSINA

DURAÇÃO: Anual.

PERIODICIDADE: 12 horas semanais.

Este projeto é fruto de um convênio da Secretaria de Educação com a Unilab. São bolsistas que vem à escola para dar aulas de reforço às crianças com dificuldade de aprendizagem.

7.11 TEMPO DE APRENDER

DURAÇÃO: Anual.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

PERIODICIDADE: Anual.

Tem por objetivo auxiliar os professores de 1º e 2º ano. O Programa foi construído com base em diagnóstico realizado pelo MEC, no qual foram detectados as áreas de alfabetização que necessitam de mais investimentos, por exemplo, materiais e recursos para alunos e professores.

7.12 FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME.

DURAÇÃO: Anual.

PERIODICIDADE: Mensal.

Os professores participam de formação por ciclos de alfabetização serialização, na SME e recebem orientações para trabalhar as habilidades e descritores por áreas, além de sugestões de atividades e confecção de materiais.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

Equipe de consolidação do PP

Teresinha de Lisiê Freire de Souza

Milena da Silva Garcia

Letícia Nascimento Texeira

Atualização:

Leoncio de Oliveira Pereira Neto - Diretor

Antonia Nayana Nascimento e Silva Marques – Coordenadora Pedagógica

Núcleo Gestor :

Leoncio de Oliveira Pereira Neto - Diretor

Antonia Nayana Nascimento e Silva Marques – Coordenadora Pedagógica

Rivya Pinheiro da Silva - Coordenadora Pedagógica

Lídia da Silva Gomes- Secretária Escolar

Redenção, 22 de junho de 2023



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

Sumário

Introdução.....	3
1 - Contextualização histórica e caracterização da escola.....	5
1.1 História da escola.....	6
1.2 Organização da escola.....	7
1.3 QUADRO DE SERVIDORES ADMINISTRATIVOS	8
1.4 QUADRO DE PROFESSORES	9
1.5 QUADRO DE CUIDADORES	10
2 - Diagnóstico de indicadores educacionais.....	12
2.1 QUADRO DE MATRÍCULA ANO A ANO	12
2.2 INDICADORES EDUCACIONAIS - AVALIAÇÕES EXTERNAS	12
2.3 IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação	12
3. Missão	16
4. Visão.....	16
5. Princípios da escola.....	16
6. Fundamentação teórica e bases legais.....	17
7. Plano de ação - Projetos e programas desenvolvidos na escola	20
7.1 LEITORES EM AÇÃO.....	20
7.2 SACOLA LITERÁRIA	20
7.3 TABUADA VIAJANTE	20
7.4 HORA DA LEITURA	20
7.5 SIMULADO SPAECE 5º ANOS	21
7.6 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	21
7.7 PETECA - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTRA A EXPLORAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	21
7.8 PACTO PELA APRENDIZAGEM	22
7.9 EDUCAÇÃO CONECTADA	22
7.10 PROJETO QUEM SABE ENSINA	22
7.11 TEMPO DE APRENDER.....	22
7.12 FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME.	23



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

Introdução

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira, localiza-se na sede do município de Redenção, na praça Castro Alves, no bairro Centro Comunitário. Estamos apresentando o Projeto Pedagógico para o período de 2022 a 2024. Para a elaboração deste plano contamos com a participação dos professores, professoras, funcionários, funcionárias e Conselho Escolar. Para tanto, fizemos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar, reconhecendo as diferenças étnico-raciais, culturais, sociais e econômicas.

Desse modo é importante citar a crise sanitária, provocada pela pandemia de SARS COVID- 19, na qual, as instituições de ensino tiveram que se readaptar para novos desafios curriculares, tecnológicos e também sanitários. Tivemos que alcançar os alunos que não dispunham de ferramentas tecnológicas, com um imenso desafio de articulação com pais, Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde, dentre outros. Além disso, a Secretaria de Educação do município elaborou um Plano de Ensino à distância para o Ano de 2020 de acordo com a Resolução Nº 30/2020 de 18 de março 2020 e também em consonância com as medidas do Governo do Estado. O plano de ação foi elaborado para dar continuidade às atividades curriculares da rede pública municipal, então a Secretaria de Educação disponibilizou rotinas que por sua vez foram encaminhadas para a Escola. Assim coube ao Núcleo Gestor a missão de repassar o material para os professores além de monitorar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

Para as crianças que não tinham as ferramentas necessárias, a escola usou o recurso de atividades impressas. Em agosto de 2021, quando os professores já estavam vacinados a Escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira foi uma das primeiras a retornar as aulas presenciais, seguindo rigorosamente todos os protocolos sanitários. Nesse momento o compromisso era estabelecer o vínculo com a escola e recuperar a aprendizagem. Já em 2022, o objetivo foi recompor os conteúdos que não foram alcançados pelos alunos nas etapas anteriores. Foi elaborado um plano de Ação que foi encaminhado para a Secretaria de Educação. Nessa etapa (2022) o grande compromisso é a permanência do estudante na escola, para tal intensificou-se a busca ativa.

A escola também tem o desafio de ser um ambiente que propicie a inclusão de crianças com deficiências, demanda essa que se apresenta de forma crescente nos últimos tempos. Para auxiliar a essas crianças, a SME disponibiliza cuidadores para as crianças que são laudadas por uma neuropediatria. Depois do atendimento dessa consulta, encaminhados eles são atendidos no NAPE-núcleo Atendimento Psicossocial e Educativo. Para aqueles que não acompanham os conteúdos, os professores elaboram atividades específicas. Em relação ao quantitativo desse público, temos quatorze alunos cadastrados no EDUCACENSO com deficiências tais como: autismo, deficiência



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

mental e física e outros que não entram no cadastro como: TDH, dislexia, distúrbio de atenção de condutas e outros transtornos, totalizando 28 crianças.

Por fim, com esse Projeto Pedagógico esperamos oferecer aos alunos ferramentas eficazes para atender às demandas atuais.





Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

1 - Contextualização histórica e caracterização da escola.

Identificação da Escola:

Identificador do Inep: 23056614.

Nome: E.M.E.I.E.F. Dr. Edmilson Barros de Oliveira.

Município: Redenção.

Telefone: (85) 997196146.

E-mail institucional: edboliveira2013@gmail.com

Endereço: Rua Praça Castro Alves, Centro Comunitário, CEP: 62790.000.

Rede: Municipal.

Data do credenciamento: 30 de dezembro de 2021.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

1.1 História da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental I Dr. Edmilson Barros de Oliveira está localizada na sede do município de Redenção Estado do Ceará, fundada em 25 de março de 1988, na administração do prefeito Sebastião Paulino de Freitas, através do Programa “Toda Criança na Escola”. Na verdade, o prédio foi readaptado para se transformar em escola já que nele funcionava um Centro Social Urbano, conhecido popularmente como Centro Comunitário, fato que contribuiu para denominar o bairro, antes conhecido por Parque da Liberdade.

Desativado o Centro Social Urbano, foi criada a escola para atender uma demanda de crianças moradoras do bairro e da periferia da cidade. Atualmente atende as localidades Alto da Bela Vista, Boa Fé, Conjunto Sebastião Paulino Freitas (PROURB), Outeiro e Oiticica, Alto da Santa Rita, Alto Cassiano e Alto Santo Antônio e município de Acarape.

A escola recebeu o nome do ilustre redencionista, o médico oftalmologista Dr. Edmilson Barros de Oliveira. Ele foi membro da sociedade de Oftalmologia do Ceará, presidente do centro MédicoCearense e exerceu atividades político-partidárias no Estado.

No primeiro ano de funcionamento teve como diretora a professora da rede municipal de ensino Rocicler Oliveira da Silva. Em 2002 conseguiu o primeiro credenciamento e o reconhecimento para o funcionamento junto ao Conselho de Educação do Estado do Ceará.

No ano de 2006, em virtude do aumento significativo de matrículas foi necessária a construção de um novo prédio. Provisoriamente algumas turmas foram lotadas na Escola Estadual Adolfo Ferreirade Souza.

O novo prédio anexo da Escola Edmilson Barros de Oliveira recebeu o nome de Maria Augusta Russo dos Santos em homenagem a uma renomada professora de Redenção. Em 2010, a escola passou a atender o Fundamental I e II, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Em 2012 a escola Maria Augusto Russo dos Santos deixou de ser anexo. Então a escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira passou a funcionar apenas com o ensino Fundamental I.

Atualmente a Escola Municipal de Educação Fundamental I Dr. Edmilson Barros de Oliveira conta com 332 alunos, divididos nos turnos manhã e tarde. Dispõe de 54 funcionários, sendo 22 professores e o restante divide-se em servidores como: auxiliar de serviço, vigias, auxiliares administrativos, cuidadores, motoristas dentre outros.

Em 2019, a escola passou por outra reforma, visando uma melhor acomodação para os



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

discentes e docentes, o que tornou o espaço escolar atraente e acolhedor para a comunidade estudantil. No entanto com o aumento da demanda há necessidade de construção de novas salas de aula.

1.2 Organização da escola

A Escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira está centralizada em frente à Praça Castro Alves. Atualmente é um prédio bem acolhedor, com boa acessibilidade, um amplo pátio, com um pequeno palco que é utilizado para atividades cívicas, culturais, recreativas e também atividades extraclasse.

Dependências	Quantidade
Salas de aula	9
Salas de professores	1
Diretoria	1
Secretaria	1
Recepção	1
Depósito	1
Almoxarifado	1
Sala de leitura	1
Cozinha	1
Banheiros	9
Pátio coberto	1
Área descoberta	1
Depósito para merenda	1

No tocante às salas de aula, cinco estão dentro dos padrões, no entanto quatro muito pequenas, dificultando a locomoção do professor para atendimento individual.

A Sala de Leitura é climatizada e com um acervo considerável de livros de Literatura Infantil e Juvenil, dicionários, revistas, livros para pesquisa. Há também muitos jogos didáticos, fantoches, dentre outros. Nela são desenvolvidos projetos de leitura, exibição de filmes e outros.

A Secretaria é bem equipada, com três computadores, duas impressoras, cinco armários e quatro birôs.



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

A cozinha onde é preparada a merenda escolar é bem equipada, dentro dos padrões de higiene estabelecido pela Vigilância Sanitária. Conta com dois fogões industriais, uma geladeira, dois congeladores horizontais, um micro-ondas, um liquidificador industrial, e outros equipamentos necessários para preparar e servir a merenda. Na cozinha também fica o depósito da Merenda Escolar obedecendo as condições de higiene.

A sala dos professores é ampla e bem organizada, conta com um computador com internet, ar-condicionado, armário com espaços individuais e uma mesa ampla com cadeiras.

Logo na entrada há uma recepção e nela um espaço onde funciona o almoxarifado, além disso a escola dispõe de equipamentos como: 05 computadores, 02 projetores, duas caixas amplificadoras de som, cadeiras e mesas de plástico, microfones sem e com fio.

Possui um quadro com 54 servidores (efetivos, contratados e programas), sendo vinte e dois professores efetivos, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, dois auxiliares administrativos, seis auxiliares de serviço, três vigias, um monitor de ônibus e dezoito cuidadores.

1.3 QUADRO DE SERVIDORES ADMINISTRATIVOS

NOME	CARGO	VÍNCULO	SITUAÇÃO ATUAL
LEONCIO DE OLIVEIRA PEREIRA NETO	DIRETOR	CONTRATADO	ATIVO
ANTÔNIA NAYANA NASCIMENTO E SILVA	COORDENADORA PEDAGÓGICA	CONTRATADO	ATIVO
RIVYA PINHEIRO DA SILVA	COORDENADORA PEDAGÓGICA	CONTRATADO	ATIVO
LIDIA DA SILVA GOMES	SECRETÁRIA ESCOLAR	EFETIVO	LICENÇA
ELEN JÉSSYCA SILVA CASTRO	AUX. ADMINISTRATIVO	EFETIVO	LICENÇA
LETICIA NASCIMENTO TEIXEIRA	AUX. ADMINISTRATIVO	CONTRATADO	ATIVO
FATIMA HELOISA DE SOUSA SILVA	AUX. ADMINISTRATIVO	CONTRATADO	ATIVO
JOSÉ ACÉLIO DA SILVA	AUX. DE SERVIÇO	EFETIVO	ATIVO
MARIA FRANCINEIDE BALTAZAR DE SOUZA	AUX. DE SERVIÇO	EFETIVO	ATIVO
RITA DE CÁSSIA LIMA LÚCIO	AUX. DE SERVIÇO	EFETIVO	LICENÇA



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

MARIA ERISMAR ASSUNÇÃO ALVES	AUX. DE SERVIÇO	CONTRATADO	LICENÇA
MARIA VERÔNICA FERNANDES DA SILVA DIAS	AUX. DE SERVIÇO	CONTRATADO	ATIVO
MARIA REGIANE GADELHA DO NASCIMENTO	AUX. DE SERVIÇO	CONTRATADO	ATIVO
FRANCISCO ALEXANDRE LOPES DE CASTRO	AUX. DE SERVIÇO	CONTRATADO	ATIVO
CARLOS EDUARDO SILVA SALGUEIRO	AUX. DE SERVIÇO	CONTRATADO	ATIVO
FRANCISCO WELLINGTON DA SILVA	VIGIA	EFETIVO	ATIVO
LIDUINO ALVES GOMES	VIGIA	EFETIVO	ATIVO
MÁRIO PEIXOTO DA SILVEIRA	VIGIA	EFETIVO	LICENÇA
JANIELE QUIRINO DA SILVA	MONITORA DO ONIBUS ESCOLAR	CONTRATADO	ATIVO

1.4 QUADRO DE PROFESSORES

NOME	CARGO	VÍNCULO	SITUAÇÃO ATUAL
FRANCISCA HÉLIA DA SILVA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
FRANCYNIRA DE SOUSA PAULA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
LUCIVANDO SILVA FREITAS	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
PATRICIA DE SOUSA SANTOS	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
ADELIANE DE LIMA GOUVEIA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
SAMILA REGEA PERREIRA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
ANTONIO EUDES MOTA	PROFESSOR	EFETIVO	ATIVO
PATRICIA DA SILVA SOARES	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
TELMA DE AQUINO COSTA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
ALEXSANDRA INÁCIO CABRAL RODRIGUES	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

MARLÉCIA PAULO DE LIMA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
MARIA DO SOCORRO CASTRODA SILVA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
RIVANIA DO CARMO SILVA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
ANTONIA MAYARA ROBERTA SILVA COSTA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
ELIZABETE DE LIMA PERREIRA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
MILENA DA SILVA GARCIA	PROFESSORA	EFETIVO	ATIVO
MARYENE DA SILVA CABRAL	PROFESSORA	CONTRATADA	ATIVO
MARYLENE DA SILVA CABRAL	PROFESSORA	CONTRATADA	ATIVO
ANTONIO LAYLSON EVANGELISTA DA SILVA	PROFESSOR	CONTRATADO	ATIVO
MARIA SONIA RODRIGUES DA SILVA SILVEIRA	PROFESSORA	CONTRATADA	ATIVO
KELLYANE CESAR DE SOUZA SILVA	PROFESSORA	CONTRATADA	ATIVO

1.5 QUADRO DE CUIDADORES

NOME	CARGO	VÍNCULO	SITUAÇÃO ATUAL
ALAIQUET PAPA	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
ANDRÉ NSANGO DA SILVA	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
ANTONIA RAYANE DO NASCIMENTO LIMA	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
ANTONIO LEONARDO DE FREITAS OLIVEIRA	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

CRÍSNA BATISTA DA SILVA FERREIRA	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
EDUARDO YAMINA AGOSTINHO	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
ELAINE BARBOSA SILVA	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
FRANCISCA GABRIELE DA SILVA LIMA	CUIDADORA	CONTRATADO	ATIVO
FRANCISCO ERMESON MORAIS CABRAL	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
JANDIRA MIGUEL DALA	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
JOÃO MATEUS AFONSO	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
LARISSA SILVA MARTINS	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
LUIS VALDO MANUEL ANDRÉ	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
MALEMBE MPULULU DA COSTA	CUIDADOR	CONTRATADA	ATIVO
MARIA THAYSA RODRIGUES MAIA	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
MARIO ISABEL FERNANDO	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
MARTINHO MANUEL SICÓ	CUIDADORA	CONTRATADA	ATIVO
MILENA MARIA FRANCO MESQUITA	CUIDADORA	CONTRATADO	ATIVO
MULBA JOÃOZINHO DA SILVA	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
MUTUMBUA JOSE FERRÃO MANUEL	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
NABY QUINDOCO	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
PÂMELA DE SOUSA SÁ FRANCO	CUIDADORA	CONTRATADO	ATIVO
PEDRO TOMAS CAPITANGO	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
RAYSSA NARA CLEMENTE DA SILVA	CUIDADORA	CONTRATADO	ATIVO
ROSÁRIO DINIS CATUABI	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
TEREZA DOMINGOS GOMES	CUIDADORA	CONTRATADO	ATIVO
TIAGO M'BOTO	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

WILSON QUINTINHO SUMBA	CUIDADOR	CONTRATADO	ATIVO
------------------------	----------	------------	-------

2 - Diagnóstico de indicadores educacionais

2.1 QUADRO DE MATRÍCULA (POR ANO)

ANO	NºDE ALUNOS	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO
2018	307	296	02	-	
2019	288	281	02	-	05
2020	261	259	-	01	
2021	303	303	-	-	-
2022	328				

2.2 INDICADORES EDUCACIONAIS - AVALIAÇÕES EXTERNAS

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

O SPAECE é uma avaliação externa da Educação Básica do Ceará que avalia as competências dos alunos do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. No ensino fundamental é avaliada a Alfabetização-Alfa (2ºano), Ensino Fundamental (5º E 9º) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No gráfico abaixo temos a evolução da Escola Dr. Edmilson Barros:

QUADRO DE RESULTADOS DO SPAECE

SERIE	SPAECCE 2016	SPAECCE 2017	SPAECCE 2018	SPAECCE 2019
2ºLP	151,1	130,3	151,33	235,4
5ºLP	209,1	214,57	219,8	229,9
5ºMT	214,3	213,26	220,8	235,2

2.3 IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

O IDEB foi criado em 2007 e reúne dois componentes importantes para a qualidade da Educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações de Português e Matemática. O cálculo é com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Ou seja: $\text{Aprendizado} \times \text{fluxo} = \text{IBEB}$

Nos gráficos abaixo podemos ter uma leitura da situação da Escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira:

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2019, INEP.



Secretaria da
Educação



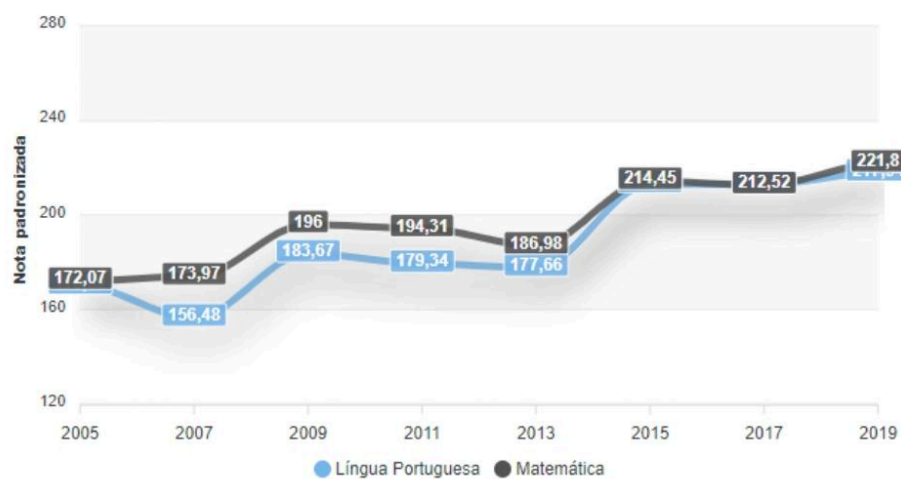
**PREFEITURA DE
Redenção**
Nossas ações. Suas conquistas.

Evolução Fluxo



Fonte: IDEB 2019, INEP.

Evolução nota SAEB



Fonte: IDEB 2019, INEP.

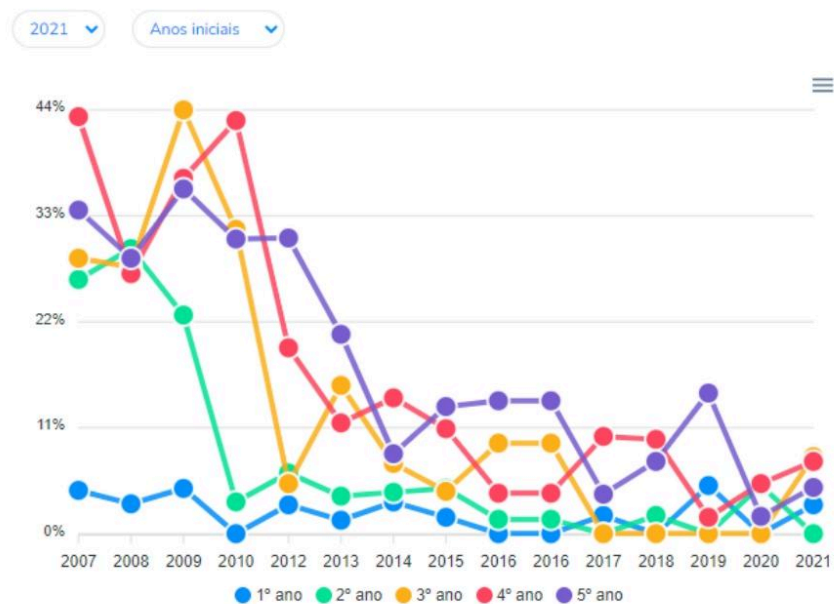


Secretaria da
Educação

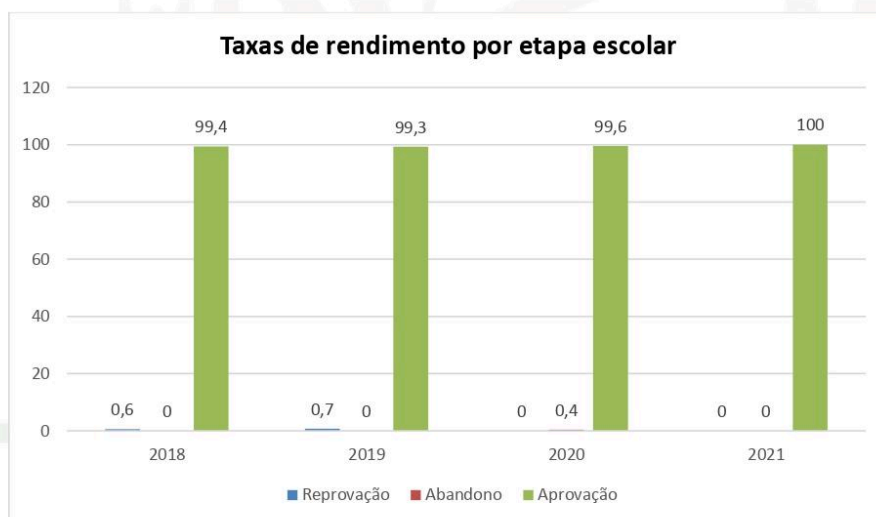


PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

Evolução da distorção idade-série - DR EDMILSON BARROS DE OLIVEIRA ESC MEIEF



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2021



Fonte: Taxas de Rendimento 2021, INEP



Secretaria da
Educação



PREFEITURA DE
Redenção
Nossas ações. Suas conquistas.

3. Missão

Ser referência de qualidade com equidade no ensino público municipal em Redenção, garantindo acesso e permanência com aprendizagem.

4. Visão

Promover um ensino de qualidade, de modo a formar cidadãos críticos, éticos, solidários para que no futuro eles atuem nas suas comunidades.

5. Princípios da escola

Os princípios norteadores da educação da Escola Municipal Dr. Edmilson Barros de Oliveira têm como objetivo ajudar a construir uma sociedade mais justa, democrática, solidária e inclusiva. Assim são princípios da escola:

a) Equidade

A equidade é um dos objetivos centrais da DCRC, Documento Curricular Referencial do Ceará, então é necessário que a escola garanta que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade independente da origem, da classe social, gênero, etnia ou religião. Entende-se que equidade é a igualdade de oportunidade para ingressar e permanecer na escola com sucesso. Na verdade, esse é o grande desafio dessa escola mediante as condições socioeducacionais de boa parte da clientela. Então, necessita-se estar atento à frequência mensalmente e realizar todas as tentativas, com ligações, mensagens e finalmente busca ativa.

b) Solidariedade

Numa sociedade plural e desigual a escola tem que educar para que os alunos sejam solidários uns com os outros, na escola e na comunidade em que estão inseridos.

c) Igualdade

Todos devem ter igualdade de condições para o acesso e permanência na escola sem distinção de classe social, raça, gênero ou religião.

d) Gestão Democrática

Primamos por uma educação onde todos participem das decisões, a organização da escola é obrigação de todos, professores, funcionários e pais. No que se refere aos pais, temos o Conselho